

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Cultura Organizacional
e os Papéis do Gestor em Contexto Escolar**

Inês Maria Vieira Manuel

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Relatório de Estágio
orientado pela Prof.^a Doutora Sofia Viseu**

2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais pelo amor e apoio incondicional durante esta etapa académica da minha vida e pelo investimento na minha educação e formação profissional.

À minha irmã pelo carinho, pela amizade e pela força das palavras de incentivo.

Ao meu namorado pela compreensão e dedicação em todos os momentos.

Aos meus amigos pela sua presença e energia transmitida.

Agradecer à professora Sofia Viseu, pela orientação e pelos conselhos preciosos que me ajudaram a encontrar o caminho certo.

À organização de estágio, pela disponibilidade ao longo deste período.

Àqueles que de alguma forma, através de uma palavra ou gesto amigo contribuíram para o meu crescimento como pessoa e desenvolvimento enquanto Técnica Superior, especializada na área de Administração Educacional.

A todos,

O Meu, Muito Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio, intitulado “Cultura Organizacional e o Papéis do Gestor em Contexto Escolar”, foi desenvolvido no âmbito do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional. O trabalho apresenta a questão da cultura organizacional e dos papéis culturais do gestor em contexto escolar, concretamente, através de uma investigação realizada numa escola de carácter profissional, “Escola Profissional de Imagem” (EPI). O seu objetivo é compreender a cultura organizacional existente e os papéis culturais do gestor ao nível simbólico da ação, enquanto componente essencial do desenvolvimento organizacional.

O relatório foi estruturado em três partes: Na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico-concetual da temática abordada e a metodologia mobilizada durante o processo. A segunda parte foca-se na apresentação e análise dos dados recolhidos, fazendo-se inicialmente uma caracterização da organização em estudo, tendo por base os níveis de manifestação de Schein (1992) e de seguida, cruzando a informação com os resultados, definindo assim a cultura organizacional, na perspetiva de Cameron & Quinn (1998) e Martin (1992) e Gomes (1995). Por último, identificam-se os papéis culturais do gestor, tendo como fundamentação as categorias de Mintzberg (1992) e Barroso (2006). Na terceira parte descrevem-se as atividades desenvolvidas durante o estágio, refletindo sobre o seu conteúdo. Aqui faz-se uma análise por categorias de atividades de gestão desempenhadas, tendo em conta a informação registada ao longo do período de estágio académico e com base em Barroso (2006).

Concretamente quanto à metodologia utilizada opta-se preferencialmente por métodos qualitativos de investigação, recorrendo a registos diários através da observação e diários de campo. A entrevista realizada ao gestor releva também ser um contributo importante para a caracterizar a organização. Por último, a pesquisa também recai sobre a realização de um inquérito por questionário à comunidade escolar, adaptado a partir dos autores Cameron & Quinn (1998).

Através da experiência proporcionada pelo estágio e estudo realizado, pretende-se desta forma compreender a cultura organizacional e os papéis culturais do gestor, evidenciando a importância que esta assume na vida e funcionamento da organização e assim contribuindo para os estudos científicos em torno da temática.

Palavras-chave: Organização; Cultura organizacional; Cultura de escola; Papéis do gestor; Papéis culturais do gestor.

ABSTRACT

This internship report, entitled “Organizational Culture and Management Roles in School Context”, was developed in the 2nd cycle of Master’s degree in Educational Sciences in the area of specialty in Educational Management. This paper presents the issue of organizational culture and cultural management roles in schools, particularly, through an investigation carried out in a professional studies school, “Escola Profissional de Imagem” (EPI). The purpose of this study is to understand the existing organizational culture and the cultural roles of the manager at the symbolic level, as an essential component of organizational development.

The report was structured in three parts: The first part presents the conceptual framework of the selected theme and the methodology mobilised during the process. In the second part it is focused the presentation and analysis of the collected data, by making at first a characterization of the organization under study, based on the manifestation levels by Shein (1992), and next, by crossing the information with the results, that way defining organizational culture, in the perspective of Cameron & Quinn (1998), Martin (1992) and Gomes (1992). Finally, culture management roles are identified, by having ground on the categories of Mintzberg (1992) and Barroso (2006). The third part exposes the activities developed during the internship, reflecting on its content. Here there is an analysis made by categories of management activities, taking into account the information recorded throw out the academic internship period, with base on of Barroso (2006).

The methodology used opts preferentially by qualitative research methods using daily registers through observation and field diaries. The interview, conducted with some members of the management board, it is also an important contribution to characterize the organization. In last, the research also takes place in the data collection, by conducting a survey to the school community, adapted from the authors Cameron & Quinn (1998).

Through the experience gained in the internship and study conducted, it is intended in this way to understand the organizational culture and the cultural management roles enhancing the importance it assumes in the organization’s life and functioning and that way contributing for scientific studies related to the theme.

Keywords: Organization; Organizational culture; School culture; Management roles; Cultural manager roles.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	1
RESUMO	2
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO.....	6
PARTE I - Cultura Organizacional e os Papéis do Gestor em contexto escolar	8
1. Apresentação do campo de estudo	8
1. Cultura Organizacional	11
1.1. Definições de cultura organizacional	12
1.2. Origem e transmissão da cultura	13
1.3. Funções da cultura	14
1.4. Dimensões e níveis da cultura na organização	15
2. As subculturas da organização	20
3. Tipologias de cultura organizacional.....	22
4. Cultura Organizacional de Escola	26
4.1. As subculturas da organização escolar.....	29
Em síntese.....	31
5. Papéis do gestor	32
5.1. Tipologias e níveis de gestão.....	32
5.2. Funções e papéis do gestor	33
5.3. Papéis culturais do gestor	34
6. Síntese e justificação do estudo	37
7. Metodologia	38
7.1. Técnicas de recolha e análise dos dados.....	39
7.1.1. Análise documental.....	40
7.1.2. Observação participante	40
7.1.3. Entrevista.....	41

7.1.4.	Análise e interpretação de conteúdo.....	43
7.1.5.	Inquérito por questionário	43
Parte II. Análise da Cultura Organizacional e os Papéis do Gestor em Contexto Escolar ...		46
1.	Categorias de elementos partilhados	47
2.	Perfil cultural da EPI	55
3.	Análise dos Papéis do Gestor	77
a.	Papéis Culturais do Gestor	79
Parte III - Atividades de estágio		86
Atividade 1. Projeto educativo		88
Atividade 2. Plano anual de atividades (PAA).....		97
Atividade 3. Calendário letivo 2015/2016		99
Atividade 4. Calendário de recuperações em época especial		100
Atividade 4. Calendário da “Escola Segura”		104
Atividade 5. Calendário de divulgação e brochura dos “Mini Cursos EPI”		105
Atividade 6. Regulamento Interno		106
Atividade 8. Observação das reuniões de coordenação		110
Atividade 9. Palestra sobre o sistema dual de formação profissional na Alemanha		111
Atividade 10. Visitas de estudo		112
Atividade 13. Organograma.....		112
Atividade 14. #ETIC GUESTSESSIONS.....		114
Atividade 15. Interturmas.....		115
Atividade 16. Inquérito de satisfação aos alunos e professores		115
Considerações finais		117
Referências bibliográficas.....		120
ANEXOS.....		123

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, intitulado “Cultura Organizacional e os Papéis do Gestor em Contexto Escolar”, foi desenvolvido no âmbito do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL).

Este estágio foi realizado na Escola Profissional de Imagem (EPI) e propõe dois grandes objetivos. Em primeiro lugar, através do estágio, pretende-se adquirir experiência como licenciada em Ciências da Educação, no âmbito do desempenho de funções de gestão na organização, inerentes à especialização na área de Administração Educacional. Em segundo lugar, conduzir uma pequena investigação que permita caracterizar a cultura organizacional e os papéis do gestor em contexto escolar.

As questões de investigação procuram então perceber as características da cultura identificada na organização em estudo, em associação com um conjunto de papéis culturais de gestão, que se manifestam nas ações simbólicas do gestor. Mais concretamente a elaboração do relatório foi orientada pelos seguintes objetivos: Desenvolver competências e aprofundar conhecimentos, através da prática de funções de gestão em contexto real, no domínio da área de formação académica em Ciências da Educação, na vertente da Administração Educacional; Aprofundar os conhecimentos sobre instituições educativas, no caso concreto no contexto das organizações de formação profissional, atendendo às suas características (funcionamento, dinâmicas próprias, organização, gestão, interação, ambiente); Realizar um projeto de investigação, identificando e compreendendo a estrutura e dinâmica de uma organização, com ênfase na problemática da cultura organizacional e nos papéis do gestor em contexto escolar.

A estrutura do relatório está organizada em três partes. Na Parte I – Cultura Organizacional e Papéis do Gestor em Contexto escolar apresenta-se o quadro conceptual e metodológico mobilizado para a elaboração do relatório. A Parte II – Análise da Cultura Organizacional e dos Papéis Culturais do Gestor em contexto escolar, compreende a análise da problemática enunciada, em que se caracteriza a cultura organizacional, mais concretamente a cultura de escola e identificam os papéis do gestor, nomeadamente os papéis culturais de gestão desempenhados ao nível simbólico da ação. Na última parte deste relatório, Parte III – Atividades de Estágio, dão-se a conhecer as atividades de estágio desenvolvidas com a finalidade de

aprofundamento de competências enquanto Técnica Superior de Educação, em Administração Educacional.

Por fim, apresentam-se as conclusões e sugestões resultantes da experiência de estágio, realizada ao longo do 2º ano do ciclo de estudos do Mestrado e decorrente da investigação concebida no seu âmbito, em que se elabora uma análise global acerca da problemática estudada na organização, refletindo sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas, as dificuldades sentidas e os aspetos de possível melhoria.

PARTE I - Cultura Organizacional e os Papéis do Gestor em contexto escolar

Esta primeira parte apresenta a temática do relatório e a sua inserção na área da Administração Educacional. A sua organização encontra-se subdividida em três capítulos principais, oferecendo ao leitor uma primeira revisão dos conceitos e fundamentos considerados essenciais para aprofundar o tema na área de especialização em Administração Educacional e noutra fase do trabalho também mobilizados responder aos objetivos definidos, tanto ao nível do estágio curricular, como da investigação desenvolvida no seu âmbito.

Esclarece-se ainda quanto aos procedimentos metodológicos adotados, especificando as tipologias de análise cultural e dos papéis do gestor e, relativamente às técnicas de recolha e tratamento da informação, em que se salientam a análise documental, a observação participante, os registos diários de campo, a entrevista semiestruturada, as conversas informais e o inquérito por questionário.

1. Apresentação do campo de estudo

O interesse na temática da cultura organizacional em contexto escolar surgiu pela intenção em dar continuidade a trabalhos anteriores, tais como produzidos por Gomes (1993), Sarmiento (1994), ou Sanches (1992) Torres (2008) ou Lima (2006).

Este interesse decorreu ainda a interrogação levantada por Torres (2003) a propósito da diminuição da relevância e interesse atribuído a esta nos últimos anos:

“como explicar a apatia e o desinteresse sobre o estudo do cultural e do simbólico no contexto das organizações escolares (...) numa altura em que ocorre a expansão das pós-graduações no âmbito das ciências da educação em instituições do sistema educativo e no mercado mais vasto da formação?” (Torres, 2003, p. 17).

Outra questão surge em torno da área de estudos abrangida pela Administração Educacional, indicando Barroso (2002) que “na grande maioria dos casos, o objeto de estudo é a própria escola (...) ou na sua globalidade enquanto organização, ou só em algumas dimensões da sua constituição e funcionamento” (Barroso, 2002, p. 309). Isto é, o autor refere que são frequentes os estudos sobre a gestão, a organização da escola, ou os atores educativos, contudo, são pouco exploradas outras organizações do sector da área de Educação, havendo pouca produção científica relativa a outros temas.

A resposta implícita à questão colocada por Lima (1996) reforça o argumento apresentado por Torres (2003), num cenário que suscita o interesse pela temática da cultura organizacional, com foco nas especificidades da cultura em contexto escolar. Como mencionado, o objetivo deste estudo é aprofundar o tema, adotando-se a perspectiva de estudar na escola e a partir da escola e não generalizar.

“Refletirá isto o já denunciado subdesenvolvimento de estudos não tanto sobre a escola, mas na escola, com a escola e a partir da escola?” (Lima, 1996, p. 27, citado por Torres, 2003, p. 17).

Deste modo, os resultados desta produção não são totalmente generalizáveis e não podem ser utilizadas como modelo para formular prescrições em sentido técnico, contudo, a análise pode ser aplicada a determinados contextos, contribuindo para construir explicações e facultar exemplos reais que permitam justificar a problemática existente.

“Deste modo, a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994, p.66).

Assim, embora se evidencie na abordagem qualitativa de investigação, a produção de dados holísticos e indutivos, “o estudo da complexidade social e organizacional da escola pode também contribuir, deste modo, para o desenvolvimento de perspectivas mais interpretativas de outros figurinos organizacionais” (Torres, 2003). Neste sentido, salienta-se a possibilidade de adotar uma lógica dedutiva quanto ao perfil cultural, no que respeita à atribuição de especificidades a outras realidades organizacionais e nomeadamente, no que se refere aos papéis culturais de gestão desempenhados ao nível simbólico da ação.

Nesta perspectiva, a organização entende-se numa aceção geral como, uma entidade social, constituída por pessoas e pelas relações de cooperação que se estabelecem entre essas (Bilhim, 2006). Para esta linha de pensamento, a organização tem em vista alcançar um objetivo comum, tendo como base uma estrutura e coordenação que a sustenta e, é criada e mantida pelos indivíduos, desenvolvendo-se continuamente através da interação entre esses (Shein, 1992). Como tal, a organização depara-se com a dificuldade de articular as diferentes perspectivas e personalidades, que acentuam a oposição de interesses e divergência de valores e crenças, que estão na origem do conflito organizacional. De acordo com Sainsaulieu (1987), citado por Gomes (1993), a

organização assume-se como um local de aprendizagem cultural e formação de identidades, um espaço de pressupostos, compreensão e comportamentos partilhados. Assim, a cultura organizacional,

“É, igualmente, fundamental enquanto fator de integração do meio organizacional interno, através de padrões de comunicação e de interação, do estabelecimento de normas, atitudes e valores, e ainda de esquemas cognitivos de interpretação da realidade.” (Bilhim, 2006, p. 82).

Amplifica-se consideravelmente a crença nos seus poderes unificadores, numa organização escolar especialmente marcada pela diversidade (Torres, 2008; Lima, 2006):

“Com efeito, num quadro político marcado pelo avanço das lógicas de mercado, de braço dado com os aludidos imperativos de modernização do país, o apregoar de valores como a eficácia, a competitividade, a excelência, entre outros, como fins a inscrever nas orientações da organização escolar, mais não faz que retirar protagonismo e sentido a valores (Torres, 2003).

Os processos de liderança e de mudança organizacional, grupal e individual, no âmbito da gestão assumem destaque, constituindo-se meios de desenvolvimento e estudo da cultura interna, permitindo indagar sobre as especificidades do contexto envolvente e obter um conhecimento e compreensão acerca das variáveis e dinâmica da organização a um nível mais profundo (Candeias, 2010).

De acordo com Cano (2003), esta perspetiva procura compreender o social e humano, interpretando as suas manifestações simbólicas, com base nos significados partilhados e, tentando descobrir os valores, as crenças e as normas que lhe estão subjacentes. Deste modo, compreende-se que “Os símbolos são centrais no processo de construção de significados” (Hoyle, 1986, citado por Bush, 2006). As organizações escolares representam assim uma realidade cultural internamente construída, composta por artefactos simbólicos resultante da experiência subjetiva, ou seja, vivência particular de cada um. A sua construção implica o uso de símbolos e a prática de “rituais”, ou atividades que distinguem a organização das outras. Assim, na perspetiva cultural, os indivíduos são parte integrante da organização, sem a qual ela não existe (Greenfield, 1993, citado por Cano, 2003).

O modelo cultural apresenta a organização como uma cultura única e dominante, mas tal não significa que não existam subculturas no seu interior (Bush, 2006). Nesta lógica, segundo Schein (1997), citado por Bush (2006), embora se possa admitir uma cultura organizacional própria, é provável que dentro da organização existam diversas culturas em contacto e que nessa se encontrem também valores, crenças e práticas individuais e grupais em confronto.

Contudo, pressupõe-se que a interação entre os membros da organização permita a adoção de normas, significados e comportamentos partilhados e, que consequentemente se desenvolva uma cultura organizacional, isto é, “o modo como fazemos as coisas por aqui” (Bush, 2006).

Em síntese, a análise da organização pela cultura permite conhecer a realidade mediante uma entrada simbólica, através dos aspetos mais internos e intangíveis, tendo em consideração o entendimento e interpretação dos membros, que se entende fundamental para o seu funcionamento. O estudo da organização a partir dos modelos culturais de análise tem então como objetivo analisar os fenómenos sociais e simbólicos, através de uma abordagem qualitativa de recolha e análise da informação. Do mesmo modo, o tratamento dos dados utiliza uma representação discursiva e descritiva da realidade, procurando compreendê-la à luz de uma determinada lógica contextual. Embora a sua análise não seja totalmente generalizável, os dados recolhidos podem ajudar a melhorar as práticas dentro da organização, fornecendo informação sobre o seu funcionamento, modos de atuação e interpretação dos seus membros, acerca dos significados atribuídos à mesma (Cano, 2003).

1. Cultura Organizacional

Neste ponto apresenta-se o conceito de cultura organizacional, evidenciando as diferentes definições e modelos de análise que lhe estão subjacentes (sem pretensão de exaustão). Opta-se pelo aprofundamento das perspetivas de Schein (1992), quanto aos símbolos e níveis de manifestação da cultura; Cameron & Quinn (1998), que apresentam um modelo de quatro principais tipologias de cultura; Martin (1992) e Gomes (1993), relativamente às subculturas organizacionais e, por fim, diversos autores, entre eles, Barroso (2006), Lima (2006), Torres (2006), González (2003) ou Bilhim (2005), para mais concretamente abordar a cultura de escola.

1.1. Definições de cultura organizacional

O conceito de cultura organizacional tem vindo a evoluir ao longo dos anos relativamente à sua definição e à importância que lhe é atribuída ao nível da investigação. Para Bilhim (2006),

“na organização a cultura transforma-se no recurso básico e no processo através do qual a ação social e a interação são continuamente construídas, para formar uma «realidade organizacional» partilhada.” (Bilhim, 2006, p. 20)

Nesta perspetiva o autor que enfatiza as organizações como cultura, isto é, uma entidade socialmente construída e conscientemente coordenada, que se define por fronteiras delimitadas e que funciona tendo em vista a realização de determinados objetivos (Bilhim, 2006, p. 21). Deste modo, a organização é composta pelos pressupostos básicos e significados intangíveis presentes nas lógicas de atuação dos atores na organização. Esta abordagem cultural é adotada no estudo, numa visão em que se salienta a organização como construção simbólica, mais concretamente, como “artefactos culturais, produzidos, reproduzidos, e transformados, através de processos simbólicos” (Bilhim, 2006, p. 80), e onde se desenvolve a

“coordenação de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.” (Schein, 1992, p. 14)

Esta conceção tem por base a definição de cultura organizacional considerada clássica, partindo da perspetiva antropológica do indivíduo, conceptualizando-a como:

“A cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos partilhados que um dado grupo inventou, descobriu e desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para ser considerado válidos e para serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas” (Schein, 1992:12).

À semelhança da perspetiva anterior, segundo Torres (2008, p. 3), a cultura é um “conjunto de valores, de crenças, de ideologias assinadas pelos atores nos processos de interação social”, assumindo-se como a variável intermédia entre a ação comportamental e as condições externas impostas. Neste âmbito, a cultura não é o

reflexo ou tradução direta imediata da estrutura, nem o produto exclusivo das interações humanas, mas antes um processo de construção resultante das diversas interações entre estrutura e ação organizacional. Ela é demonstrada através das formas pelas quais aqueles que pertencem à organização sentem, pensam e agem, como uma construção decorrente de um processo dinâmico mediatizado por um “conjunto de fatores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional” (Torres, 2006, p. 143).

1.2. Origem e transmissão da cultura

A cultura organizacional é construída e interiorizada, mas também possível de ser reconstruída e alterada pelos membros, sendo que é composta pelos valores, crenças, comportamentos e significados aportados por cada um, conferindo um sentido particular a cada organização. Como variável da organização é “intangível, implícita, dada como certa”, e como tal, “cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho”, sendo esta fundamental enquanto fator de adaptação ao meio externo e fator de integração do meio organizacional interno (Bilhim, 2006, p. 185).

Pode dizer-se que a sua formação resulta diferentes aspetos: normas produzidas e derivadas da história da organização; regras institucionais impostas; relação e ações produzidas entre os atores, com referência a essas mesmas regras; e articulações entre as diversas lógicas, valores, crenças e comportamentos em jogo (Torres, 2006). Estabelece-se assim através de padrões de comunicação e de interação, normas, atitudes e valores e, ainda de esquemas cognitivos de interpretação da realidade, e construindo-se a partir de um conjunto de interações e relações que se formam através de uma componente essencial à existência e socialização, que é a comunicação (Bilhim, 2006). A interação entre os sujeitos utiliza diversas formas de comunicação, verbais (e.g. linguagem) ou não verbais (e.g. gestos, símbolos) que exibem comportamentos e retratam significados atribuídos que podem ser globais ou mais particulares.

Segundo Cameron & Quinn (1998), a cultura organizacional distingue-se pelos membros mas também pode ser proveniente do próprio fundador ou gestor da organização. Por outro lado, pode desenvolver-se ao longo do tempo, resultando dos acontecimentos e momentos marcantes da organização ou resultar de algo criado e definido pelos membros da organização, como uma estratégia de melhoria. A criação de

uma cultura organizacional única facilita a interpretação coletiva dos membros, no que respeita aos sistemas da organização, nomeadamente quanto à ordem social, isto é, os membros saberem o que deles se espera em relação ao desempenho (Quinn & Cameron, 1998, p. 6). Neste sentido, a cultura organizacional desenvolve-se segundo duas principais formas: a prescritiva, através de um processo de adaptação aos modelos culturais e de socialização pré-existentes na organização; e a interpretativa através de processos de ajustamento sociocultural decorrentes da interação entre os sujeitos (Sarmiento, 2000).

1.3. Funções da cultura

A cultura apresenta algumas funções e vantagens na sua compreensão e prática, como método de enriquecimento e valorização organizacional e dos seus membros. De forma geral, funciona como um processo contínuo de construção ativa, mediante processos de produção de significados comuns, criados e recriados pelas pessoas, consoante os contextos em que interagem, isto é, resultado da aprendizagem e experiência vivida pelos indivíduos. Deste modo, e porque as organizações são construídas por pessoas, a cultura faz parte integrante da organização, como que o “cimento” que a mantém unida, e é o produto dos líderes formais (Schein, 1992).

Para autores como Clímaco (2005) e Bilhim (2006) a cultura desempenha diversas funções na organização, podendo servir como estratégia de gestão e planeamento e estabelecendo um sentido de identidade e um sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, funciona como um elemento unificador da organização e tem assim um papel ativo como delimitador do campo de ação e na produção e recriação significados comuns. Por outro lado, facilita a compreensão das metas a atingir e a orientação para um propósito comum, promovendo a aprendizagem pela experiência vivida pelos indivíduos em interação, sendo por isso, um mecanismo de controlo de comportamentos e da manutenção da estabilidade e estrutura orgânica.

Nesta perspetiva, a análise organizacional da organização pretende ainda dar conta do modo como se vão construindo e solidificando determinados valores, crenças, pressupostos, modos de fazer escolhas que dão sentido e subjazem ao seu funcionamento no quotidiano. Pode também ser concebida como uma variável a ser gerida e modificada, de modo a conseguir atingir uma maior eficácia e produtividade na organização (González, 2003). Apesar de serem várias as subculturas coexistentes numa

organização, entende-se que a cultura de modo geral é o elemento unificador e integrador da organização, que agrega todas as anteriores e que serve como referência e orienta os seus membros. Deste modo, desempenha também um papel essencial na manutenção da estrutura orgânica, “pois é em parte, através dela, que a gestão assegura que os valores são consistentes com aqueles que são exteriores à organização.” (Bilhim, 2006, p. 171). Também de acordo com Nóvoa (1992) «De facto, se a cultura organizacional um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa.» (Nóvoa, 1992, p. 154).

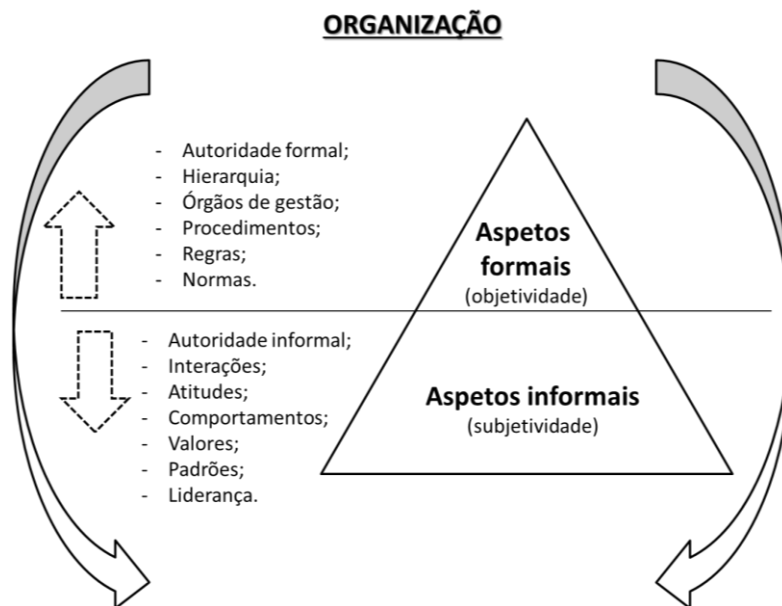
Em jeito de conclusão, de acordo com González (2003) na compreensão da cultura existe uma dimensão implícita na organização, que é o resultado do conjunto das experiências, percepções, vivências e interações partilhadas por cada indivíduo. Estas representam um conjunto de significados e símbolos atribuídos pelos atores, que constituem aquilo que “dá sentido e subjaz ao modo de funcionar da organização” (González, 2003, p. 170, 171). A cultura deixa de representar apenas um conjunto de valores e normas na organização, os meios simbólicos da ação, mas inclui igualmente a definição subjetiva do sujeito (Torres, 2005). Está assente numa visão de “configurações culturais múltiplas”, usada para salientar o efeito de hibridação e mestiçagem de culturas nas variadas manifestações culturais da organização (Alvesson, 2002, cit. Torres, 2006). A cultura organizacional resulta assim de um processo dinâmico de “jogo” entre os atores e as circunstâncias externas impostas e os contextos organizacionais concretos em que são aplicadas e se constroem, assumindo-se segundo o autor, a cultura organizacional como uma “natureza multiconfiguracional” (...) “Como consequência lógica, admitimos a co-existência de diferentes manifestações da cultura num mesmo contexto organizacional” (Lima, 2006, p. 170).

1.4. Dimensões e níveis da cultura na organização

Como se referia em cima, a ação humana está dependente das estruturas em que ocorre e é também ela produtora “de novas lógicas e de novos sentidos que contribuem para a sua alteração, redefinição e modificação” (Torres, 200, p. 142). Segundo Giddens (2000), cit. por Torres (2006) este conceito pode ser compreendido em duas dimensões: por um lado, a reprodução cultural, ao nível da ação das dimensões simbólicas da estrutura (aspetos formais); por outro lado, a criação de lógicas estratégicas próprias a

partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura (aspectos informais). A figura que se segue exemplifica a localização das duas dimensões:

Figura 1 – Representação das dimensões da organização



Fonte 1: Adaptado por Chiavenato (2000)

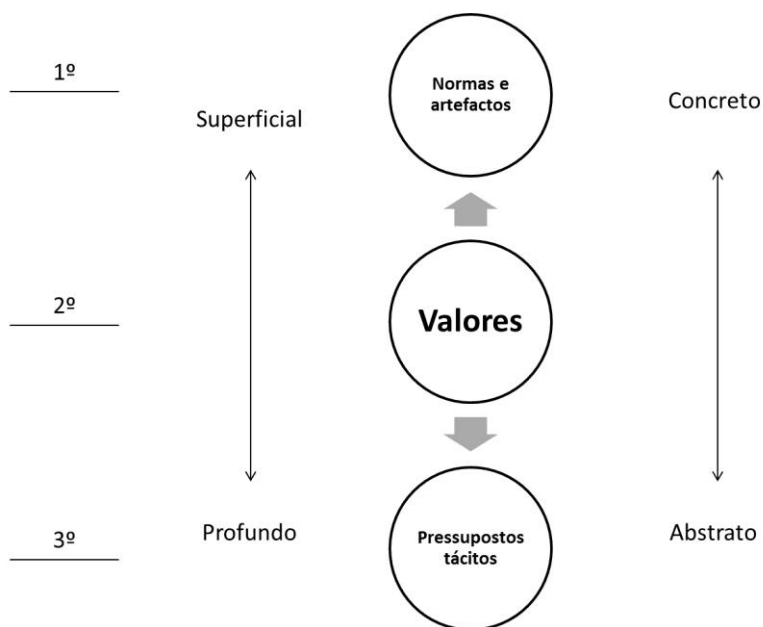
De acordo com Chiavenato (2000) esta conceção pode ser comparada a um *iceberg*, em que a parte visível corresponde aos aspetos formais que são visíveis da organização, estando estes relacionados com as suas componentes estruturais e processos de atuação e a parte submersa do *iceberg*, correspondente às componentes informais associadas à parte mais oculta da organização, relativa às questões sócioafetivas e psicológicas, de carácter mais subjetivo e interpretativo. Nesta perspetiva, a organização é concebida como uma realidade dinâmica e em constante transformação, resultante da interação que se estabelece entre os membros e a estrutura; um local onde a cultura é partilhada e articulada entre todos, um elemento socializador e unificador dos membros que permite compreender novas formas de pensar e de agir. Assim, segundo Bilhim (2006, p. 21) evidenciam-se “múltiplas racionalidades que muitas vezes se sobrepõem e contrariam”, isto é, resultantes das diferentes interpretações dos membros na organização.

1.4.1. Níveis de manifestação da cultura

“A cultura (...) é, pois, caracterizada pela existência de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizados e partilhadas pelos membros da organização.”

(Bilhim, 2006, p. 202). Aprofundando o esquema anterior, Schein (1992) considera que podem distinguir-se três níveis da cultura organizacional.

Figura 2 – Níveis da Cultura Organizacional



Fonte 2: Adaptado de Schein (1992)

De acordo com o esquema proposto entende-se que a cultura organizacional se manifesta através de diferentes normas, artefactos, valores e pressupostos tácitos. No primeiro nível que representa a parte mais superficial da cultura, incluindo as normas e os artefactos, que constituem aspetos visíveis e tangíveis da cultura da organização e correspondem a tudo o que se vê, ouve ou sente, estando por isso ao nível do concreto. Segundo Schein (1992) as normas constituem as expectativas –não escritas– acerca de comportamento aceitável e de costume na organização. Estas vão desenvolvendo e determinando, de modo implícito, a forma dos membros da organização respondem perante as relações com o exterior, as interações sociais e profissionais, os conflitos, a autoridade. Do mesmo modo, pode dizer-se que as normas são manifestações informais das expectativas da organização, que orientam os comportamentos e ditam o modo de funcionamento da organização. Os artefactos, por outro lado, referem-se a como os membros da organização constroem o seu ambiente envolvente, no que respeita concretamente ao espaço físico, à sua distribuição, logística e organização e numa outra vertente, no que se refere aos seus sucessos atingidos, e documentos ou outros objetos de divulgação pública, tais como o projeto educativo, ou o plano anual de atividades.

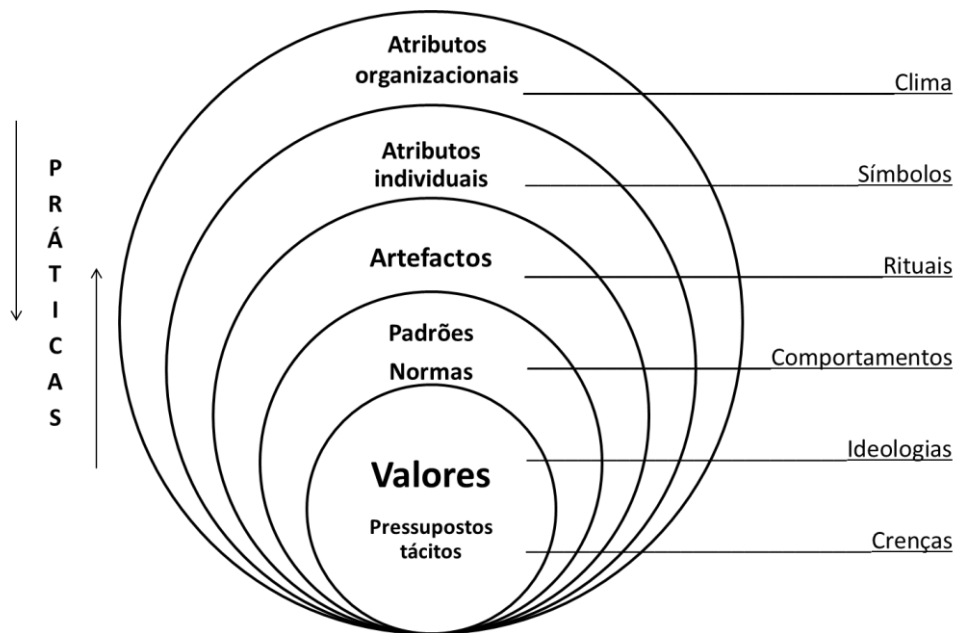
Estes aspetos tangíveis manifestam-se através do serviço e produtos produzidos; padrões comportamentais (e.g. indumentária, códigos de ética); aspetos verbais (e.g. linguagem, sinais, formas de comunicação); aspetos físicos (e.g. arquitetura do edifício, recursos, tecnologias); mitos e histórias (Schein, 1992).

Os outros dois elementos - valores e pressupostos tácitos - são de certo modo invisíveis ou intangíveis, expressando a representação dos valores e crenças partilhadas na organização, correspondendo a um segundo e terceiro níveis de cultura. No segundo nível, um nível intermédio, referem-se valores fundamentais partilhados pelo grupo e no meio, que servem para orientar as pessoas na realização das suas tarefas. Este nível encontra-se entre o superficial e o profundo, o abstrato e o concreto. Os valores estão intrinsecamente ligados à missão e identidade da organização, sendo os princípios fundadores que justificam e validam o seu desempenho. Estes são de difícil perceção e observação e, por isso têm de ser inferidos, para serem compreendidos (Bilhim, 2005).

Por fim, no terceiro nível os pressupostos básicos estão associados a perceções, valores e sentimentos individuais que caracterizam a identidade da organização e os quais definem como pensar e sentir, o significado atribuído às coisas, como agir nas diferentes situações. Consideram-se assim invisíveis e subconscientes, constituindo algo mais profundo e oculto da organização, sendo estes os aspetos intangíveis (Schein, 1992). Deste modo, entende-se que os comportamentos e atitudes dos membros se devem basear nestes valores e códigos de ética, sendo aceitáveis e aceites os membros que deles partilham, ou pelo contrário, rejeitados os que não as cumprem (Schein, 1992). [os valores] “São um reflexo dos pressupostos tácitos e estão na base daquilo que se considera apropriado ou inapropriado na organização” (Schein, 1992, cit. por González, 2003, p. 175).

A fim de demonstrar a correspondência dos níveis com relação às manifestações, a figura seguinte esquematiza a perspetiva compreendida por Schein (1992):

Figura 3 – Níveis de manifestação da cultura



Observando a figura 6, identifica-se nos anéis periféricos os atributos organizacionais e individuais correspondentes ao clima da organização, em que se enquadra a percepção mais descritiva e visível do ambiente organizacional e nos anéis centrais os elementos comportamentais, relativos ao domínio cognitivo do indivíduo, isto é, representativo dos valores, crenças e ideologias de cada um, sendo esta uma dimensão mais profunda da organização, o que a torna de mais difícil percepção e análise. Mais concretamente no centro da organização encontram-se os pressupostos fundadores da organização, resultantes da dinâmica de socialização entre a família, a escola e a sociedade.

Deste primeiro ponto pode afirmar-se então que “Se uma organização não tiver uma cultura, como variável independente, que permita aos seus membros uma interpretação comum do que seja ou não adequando fazer, não sobreviverá.” (Bilhim, 2006, p. 170). É então por isso, a componente essencial aos gestores para dirigirem e orientarem os seus membros para determinados valores, devendo ser estes consistentes com os valores externos à organização. Assim, a cultura organizacional tanto influencia e modela o comportamento dos membros, como é influenciada pelo comportamento destes.

Para a análise da cultura, importa em primeiro lugar, a profundidade com que as crenças, os valores e expectativas, orientam o comportamento e atitude dos membros da organização, ou seja, perceber se estas são apenas visíveis na camada superficial ou, se pelo contrário, estão efetivamente enraizadas na organização, constituindo-se como pressupostos básicos; Em segundo lugar, a extensão com que a cultura é partilhada, ou seja, qual é a representação real no total dos membros que partilham a mesma cultura; E, em terceiro lugar, a clareza dos elementos da cultura fundamentais para a organização, que devem estar ao nível de entendimento básico dos membros, para que possam ser apreendidos, ou seja, quanto mais claras e objetivas forem as expectativas, valores, crenças, regras da organização, mais facilmente estas serão entendidas pelos membros e consequentemente partilhadas de forma coesa (Bilhim, 2006).

Posto isto, conclui-se ainda que, embora as organizações possam partilhar de estruturas formais similares ou se submetam às mesmas normas legais, o seu funcionamento interno não é semelhante, pois a cultura confere à organização uma estrutura particular desenvolvida e apresentando-se como elemento único de definição de cada uma, das suas formas de atuar, interpretar, fazer as coisas e reagir perante as circunstâncias.

2. As subculturas da organização

Como em cima evidenciado, ao analisar a cultura organizacional, é importante perceber e questionar a existência de uma cultura dominante ou de várias subculturas que se relacionam entre si (Bilhim, 2006). Quando se refere a cultura de forma geral, remete-se para aquela que é dominante na organização, isto é, aquela que expressa as normas, valores e crenças essenciais e que é partilhada por um maior número de membros (Bilhim, 2006). Todavia, como tem vindo a ser enunciado, devido à complexidade e diferenciação do sistema cultural da organização, esta não pode ser concebida como uma unidade cultural homogénea (Lopes e Reto, 1990). Não existe pois uma cultura organizacional única, já que como refere a analogia de Bilhim (2006), “a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo” (Bilhim, 2006, p. 193). Posto isto, a cultura de uma organização não implica a construção de uma identidade única ou unitária, encarando-se as subculturas organizacionais como um conjunto ideologias, valores ou práticas que identificam subgrupos de pessoas numa mesma organização na mesma perspetiva para (Hawkins, 1997; Denison, 1996, cit. por

González, 2003). Adotando a mesma posição, Martin (1992) defende que as organizações não são monolíticas, são antes formadas por subculturas partilhadas entre os seus membros, constituídas por valores e interesses próprios.

Segundo Gomes (1993) são três as dimensões que estruturam a construção das identidades na organização: A dimensão representacional, que pode ser analisada mediante três categorias, sendo elas, sentido de pertença, modos de regulação (relações hierárquicas) e percepção da autonomia individual e coletiva; A dimensão socioprofissional, relativa às normas que orientam o comportamento relacional, isto é, a forma como os membros do grupo se relacionam, nomeadamente quanto às ambiguidades e constrangimentos internos e externos dos membros; E a dimensão motivacional, isto é, a relação com o futuro, no que respeita à conceção da profissão e valores face ao trabalho, e motivação para o mesmo. Isto é, em resumo, algumas das finalidades destacadas que contribuem para a formação de grupos e consequentemente para a diferenciação social e profissional são: a visibilidade, ou seja, o desejo de reconhecimento da existência do grupo profissional; a assimilação dos indivíduos a um grupo de pertença com o qual se identificam (o nós); a procura de benefícios sociais utilizando estratégias de diferenciação interna que mantêm a solidariedade do grupo próprio, ou benefícios psicológicos, pela necessidade de afirmação ou valorização do estatuto profissional e construção de uma autoimagem satisfatória.

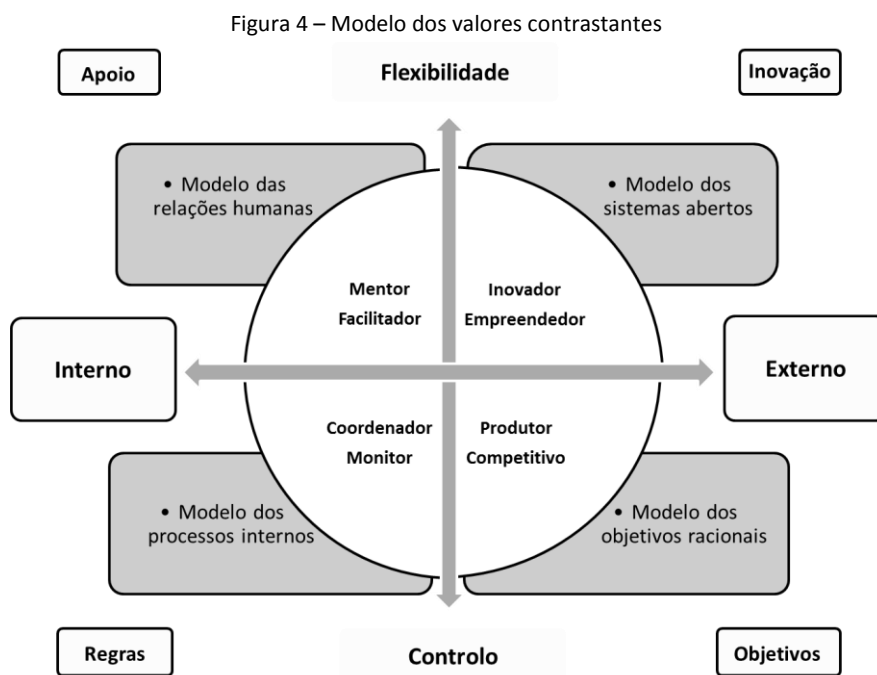
Em conclusão deste ponto, dentro da organização poderão formar-se subculturas específicas, que se manifestam através de diferenças internas, nomeadamente relativas à diversidade e à pluralidade cultural no seio da organização, que poderá propiciar a formação de subgrupos. Segundo Sainsaulieu (1985), cit. por Bilhim (2006) é nas empresas mais complexas e com marcada estratificação social que se identificam maior diversidade de culturas, nomeadamente as específicas categorias sócio-profissional. Entende-se que a cultura é percecionada pelos membros da organização de forma distinta, como o produto ou resultado da sua própria aprendizagem, vivência e experiência partilhada na organização. Assim, a identidade em contexto de trabalho resulta de representações coletivas distintas, construídas pelos atores do sistema social da organização (Sainsaulieu, 1985, cit. por Gomes, 1993). Por outras palavras, o conceito de identidade profissional somente poderá ser entendido de uma forma plural, sendo que a sua construção deriva da interação com outras identidades (Gomes, 1993).

3. Tipologias de cultura organizacional

Para analisar a cultura organizacional, concretamente a cultura organizacional de escola, existem várias tipologias, entre as quais este relatório salienta o “Modelo dos Valores Contrastantes” da tipologia de Cameron & Quinn (1998) e a configuração das culturas fragmentadoras, diferenciadora ou integradora de Martin (1992).

3.1. Modelo dos valores contrastantes por Cameron e Quinn (1998)

O modelo integrador de cultura organizacional elaborado por Quinn (1985), “Modelo dos Valores Contrastantes” está baseado num conjunto de valores subjacentes ao conceito de eficácia na gestão e trabalho da organização, representado na figura 7:



Fonte 3: Adaptado de Cameron & Quinn (1998, p. 58)

Este modelo apresenta duas dimensões no eixo vertical e horizontal, em que o primeiro eixo representa a dimensão da flexibilidade exibida na organização, que retrata a importância do desempenho e iniciativa individual, bem como a capacidade de adaptação à organização e ao meio externo dos indivíduos e, a dimensão do controlo, isto é, na regulação da organização e dos seus membros, regendo-se pela hierarquia de funções e pelas regras. O segundo eixo aparece na horizontal, representando a dimensão interna da organização, em que se destaca o ambiente estável e cooperante, realçando a

importância do desenvolvimento dos recursos humanos da organização e, a dimensão externa, que é representativa da estrutura e valores que possibilitam neste sentido o decorrer das atividades e a aquisição de recursos. Para Bilhim (2006) é ainda possível compreender uma terceira dimensão que concretiza os meios e os fins, implícita na estrutura da organização e transversal aos modelos de cultura organizacional, possibilitando a sua concretização. Esta dimensão representa o crescimento da organização ao nível da inovação e atualização, nomeadamente através da aquisição de novos recursos e da rapidez de respostas às necessidades externas, com ênfase nos sistemas de informação e comunicação e, com foco nos resultados.

Nesta perspetiva definem-se quatro modelos de cultura organizacional: Modelo das relações humanas, em que os critérios se baseiam na equidade e abertura, com ênfase na moral e na coesão do grupo; Modelo dos sistemas abertos, em que os processos chave são a adaptação e inovação da organização, isto é, estando preparada para enfrentar a mudança; Modelo dos objetivos racionais, em que a organização se encontra fortemente centralizada, priorizando-se a produtividade e a definição clara dos objetivos; Modelo dos processos internos, em que se valoriza a gestão da informação, a documentação, a estabilidade e o controle dos processos.

Após esta breve apresentação do modelo, faz-se de seguida uma descrição mais pormenorizada relativamente às tipologias de cultura que podem ser identificadas na organização, apresentadas por Cameron & Quinn (1998):

Figura 5 – Quadrante das tipologias organizacionais



Fonte 4: Cameron & Quinn (1998)

A cultura de apoio ou clã é caracterizada pelo desenvolvimento das relações humanas, situando-se mais próxima do eixo da flexibilidade e do lado interno da organização, sendo semelhante a uma organização “como uma extensão da família”. Tem como principal objetivo criar e manter a coesão e o compromisso dos membros e por isso, as crenças e os valores partilhados, o envolvimento e a participação são fundamentais para o seu sucesso e motivação. A liderança exercida procura incentivar e apoiar nesse sentido, utilizando estratégias como o trabalho em equipa, o desenvolvimento pessoal e o envolvimento ativo dos membros em programas ou através de outras formas de cooperação (Cameron & Quinn, 1998).

A cultura de inovação é caracterizada pelos sistemas abertos, situando-se no eixo da flexibilidade e do lado externo da organização. Valoriza a mudança e a antecipação do futuro, tendo como principal objetivo a adaptação às necessidades e exigências do meio. Neste sentido, esta tipologia de cultura é temporária, pois a sua reconfiguração é rápida e constante. A motivação dos membros surge através da promoção da iniciativa pessoal e a liderança manifesta-se pela abertura à possibilidade de arriscar e inovar com novas ideias, construindo a organização com base numa visão estratégica (Cameron & Quinn, 1998).

A cultura dos objetivos ou de mercado é caracterizada pelo foco na produtividade e no desempenho controlado pelos objetivos pré-definidos pelo meio externo. Situa-se no eixo do controlo e do lado externo da organização, sendo determinada pelos mecanismos de transação de mercado (vendas, compras, trocas, contratos) que utiliza como estratégia de vantagem competitiva. Os valores que orientam e motivam os seus membros baseiam-se assim na competitividade e produtividade, como forma de atingir os resultados e benefícios pretendidos. Deste modo, a liderança fundamenta-se nas tarefas e no alcance dos objetivos, através do planeamento e da eficiência que esta tipologia valoriza, em que “o importante é ganhar” (Cameron & Quinn, 1998).

A cultura das regras ou hierarquia é caracterizada pela estrutura e formalização no local de trabalho. Situa-se no eixo do controlo e no lado interno da organização, orientando-se para a estabilidade, previsibilidade ou antecipação e eficiência. O que constitui fator de motivação dos membros é a segurança, as regras e as normas provenientes da elevada formalização da organização. Desta forma, a liderança procura ser clara e orientar para o cumprimento de regras e normas, bem como de procedimentos standardizados. Nesta tipologia, o controlo e os mecanismos de

supervisão assumem-se como fatores essenciais ao sucesso e eficácia da organização (Cameron & Quinn, 1998).

Segundo os autores este modelo pode ter aplicabilidade em diversas áreas da organização, nomeadamente quanto à cultura organizacional e tipologias organizacionais. Por outro lado, é útil como modelo de diagnóstico e análise de outros aspetos da organização, tais como as teorias sobre o núcleo de gestão, os papéis de liderança, ou os critérios e padrões de eficácia, que se enquadram e podem associar aos quatro modelos de valores contrastantes de cultura organizacional, enunciados pelos autores.

3.2. Modelos de cultura por J. Martin (1992)

Martin (1992, p. 153) defende que “uma cultura organizacional é uma teia de indivíduos, esporadicamente e vagamente relacionados, pelas suas posições de mudança, sobre uma variedade de assuntos.” Como foco central desta perspetiva, o indivíduo apresenta-se como tendo um papel fundamental na atribuição de significados e interpretações que realiza dentro da organização. Não existe uma partilha cultural homogénea, sendo que cada um porta os seus próprios valores, condutas, crenças que atuam na vida da organização e se manifestam no comportamento e atitudes dos membros.

“É possível reconstituir as diferentes lógicas de construção cultural subsumidas nas configurações integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras” (Martin, 1992, cit. por Lima, 2006, p. 150). Quando é identificada a cultura partilhada, pode compreender-se e explicar-se uma diversidade de fenómenos ocorrentes na organização, atendendo a uma determinada tipologia de cultura. A primeira configuração assume um carácter integrador, admitindo a organização como um património comum, ou seja, na sua base estão os valores e normas partilhadas entre os membros de um organização. Trata-se de cultura integradora, quando o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é elevado. A homogeneidade e a harmonia são assim conceitos chave nesta tipologia, em que a cultura é vista como um fator de união dos indivíduos, que partilham um conjunto de crenças, valores e símbolos organizacionais. O consenso é assim fundamental para construção de uma organização estável, quanto às suas práticas e valores que sustentam e guiam a ação dos atores. Nesta perspetiva, não

há espaço para ambiguidades ou confusões, valorizando-se a clareza dos objetivos e motivações que formam uma cultura partilhada entre todos os membros da organização.

A segunda configuração elabora a cultura a partir de uma abordagem diferenciadora. Nesta focam-se os grupos profissionais e de “*status*” dentro da organização e deste modo, realça-se o conflito, a oposição de interesses e a divergência das normas, valores e crenças entre os membros. A cultura diferenciadora é visível quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo assim é frequente a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional. Esta perspetiva considera a divergência a natureza da cultura, aceitando a existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre os membros. Segundo a autora “estas subculturas coexistem, por vezes em harmonia, por vezes em conflito, e por vezes, na indiferença de uns face aos outros.” (Martin, 1992, p. 83). Esta perspetiva de cultura, não pretende assim colocar em causa a organização como um todo, definindo antes a cultura organizacional como um aglomerado de diferentes culturas (Torres, 2004).

Por fim, uma terceira configuração assume que a partilha na organização é limitada, pelo que parte de uma abordagem fragmentadora para caracterizar a cultura. Nesta existe incerteza quanto aos valores existentes no interior da organização, concebendo-se a realidade organizacional como uma constante social em mudança (Martin, 1992). A cultura é fragmentadora, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual (Torres, 2008). Assim, nesta perspetiva o principal foco de análise é o indivíduo. Deste modo, realça-se a cultura como sendo ambígua e em contante mudança, consequência das necessárias adaptações do sistema organizacional e social.

Em síntese, verifica-se um primeiro tipo em que a partilha existe e ocorre a nível organizacional, um segundo tipo em que existe alguma partilha, mas entre subgrupos dentro da organização, e por último, um terceiro tipo em que não existe partilha, ou seja, a cultura é concebida como individual (Torres, 2008).

4. Cultura Organizacional de Escola

Após introduzida a temática da cultura organizacional, procede-se agora à exploração concreta do conceito de cultura organizacional de escola. A importância desta abordagem deve-se ao facto da organização em estudo se tratar de uma escola

profissional, a que se conferem características individualizadas devido ao seu carácter organizacional e tipologia escolar.

É no contexto atual culturalmente diversificado e marcado pela

“multiplicidade de significados e funções atribuídas à educação, à escola, ao professor e aluno, que as lógicas de ação nas escolas adquirem sentido, simultaneamente como veículos e como geradoras de cultura.” (Lima, 2006, p. 157).

No estudo da escola como organização cultural, como dimensão que articula valores, princípios, comportamentos, atitude e políticas que habilitam um sistema a trabalhar entre as diversas culturas representadas na escola (Corss, Bazron, Dennis and Issacs, 1989), cit. por Candeias (2010). Perante esta evolutiva configuração organizacional, há que realçar novamente, o crescente interesse pelo tema da cultura na área da Administração Educacional, no âmbito da investigação, com o intuito de identificar e compreender as práticas desenvolvidas no interior da organização, nomeadamente, no que respeita à construção de processos relacionais, valores, crenças, costumes ou tradições partilhadas entre os seus membros.

Segundo González (2003) não existe uma definição de cultura escolar organizacional unânime e aceite por todos, pois são vários os elementos que estão em jogo numa organização e que permitem defini-la: crenças profundamente enraizadas partilhadas na organização, regras não escritas, o modo de fazer as coisas, significados partilhados, valores e crenças próprias, como anteriormente referido. Entende-se assim a cultura escolar como a referência a um conjunto de pressupostos, crenças, valores, normas implícitas, rotinas e rituais sobre a forma de fazer as coisas que se vai construindo socialmente na organização e que guiam a sua ação (González, 2003). Ainda segundo Gómez (1998), cit. por González (200, p. 170), pode entender-se esta como um “conjunto de significados e comportamentos que escola gera como instituição social.” Neste sentido, a cultura de escolar verifica-se através de um

“conjunto de teorias, ideias e princípios, normas, pautas rituais, inércias, hábitos e práticas - formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos - sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regulamentos e regras do jogo não colocadas por escrito e partilhadas pelos seus atores no seio das organizações educativas” (Viñao, 2001, cit. por González, 2003, p. 170).

Neste âmbito, Barroso (2005) identifica três tipos de abordagens: Numa perspetiva funcionalista, a cultura é concebida como um elemento exterior à escola, baseada nas normas políticas e sócio-económicas desenvolvidas na sociedade. Deste modo, a escola

apenas atua como o meio transmissor da “cultura geral” baseada em normas e comportamentos, assim entendida pelo autor como, cultura escolar. Numa perspectiva estruturalista, a escola assume um papel mais interventivo na definição de cultura, através da “modelização das suas formas e estruturas, ou seja, o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Barroso, 2005, p. 42). Assim, a escola não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica. Por último, numa perspectiva interacionista, a “cultura de escola”, como é definida pelo autor, é compreendida como a cultura organizacional da escola (Barroso, 2005). Posto isto, cada escola é entendida como uma instituição educativa particular, cuja conceção de “cultura” nestes termos é “produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, na relação com o espaço e nas relações com os saberes.” (Barroso, 2005, p. 42).

Na mesma linha de pensamento, para Torres (2005) a cultura organizacional em contexto escolar, pode caracterizar-se ainda em relação à sua natureza ontológica, estabelecida nas relações entre a estrutura escolar e o capital humano, ocorridas no interior e no exterior da organização e às modalidades e essência das configurações culturais, da sua diversidade, interatividade e dinâmica. Para a autora, na linha de Smircich (1983), cit. por Torres (2006) é necessário distinguir entre a conceção de cultura como “variável independente e externa” e como “variável dependente e interna”. No primeiro caso, a cultura organizacional de escola é moldada pelo exterior, no segundo caso, a cultura é construída no interior da organização, ainda que admitindo influências externas na sua modelização.

Segundo Torres (2006), cit. por Lima (2006, p. 163) “as especificidades culturais e simbólicas de uma determinada organização escolar resultam mais de processos de construção interna do que externa à escola”. Ao tentar perspetivar a escola como organização Lima (2006, p. 136) apresenta uma dupla perspetiva de análise da dinâmica da realidade escolar a partir da escola como “locus de reprodução normativa” e como “locus de produção”, isto é, o autor distingue a construção da cultura organizacional de escola por distintas regras organizacionais produzidas pela interação social dos atores em contexto escolar. Entende-se por isso, a construção da cultura em contexto escolar como uma realidade particular que resulta da dinâmica entre a existência de uma estrutura formal (fora) e o campo da ação organizacional composto por regras não formais e regras informais e por aquelas que são efetivamente realizadas nas ações

praticadas (dentro), resultantes do processo da imposição normativa burocrática e da efetivação real do plano da ação da organização (Lima, 2006, p. 144).

Neste sentido, para Bilhim (2006, p. 183) “a cultura é intangível, implícita (...) e, cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho.” É então a partir das interações sociais estabelecidas no quotidiano, entre os diversos atores e os seus próprios códigos culturais no espaço de contexto organizacional único partilhado por estes, que se recriam significados, símbolos e representações sociais em constante atualização “alicerçadas naquilo que se tem designado por autonomia institucional relativa” (Sarmiento, 2000, p. 152, cit. por Lima, 2006, p. 157). Deste modo, a dinâmica entre as lógicas de ação “dentro” e “fora” dos meios da organização permite à escola dispor de mais ou menos autonomia e assim ter meios para se diferenciar e justificar os seus princípios simbólicos presentes no espaço da organização (Sarmiento, 2000, cit. por Lima, 2006, p. 158).

4.1. As subculturas da organização escolar

A cultura escolar compreende um conjunto de múltiplas culturas distintas, isto é, segundo Viñao (1996), cit. por González (2003, p. 23) «não existe (...) uma só cultura escolar», por isso, parece preferível falar, no plural, de culturas escolares». O termo das subculturas é pois utilizado para caracterizar a cultura desenvolvida em cada organização, não sendo esta sempre coerente, coesa e compacta. “Não estamos, pois, perante uma realidade monolítica.” (González, 2003, p. 180).

No âmbito da noção de cultura escolar González (2003) distingue cultura de educação secundária. A orientação para a instituição no seu conjunto é substituída por uma visão mais difusa e focalizada no sucesso académico, em que os profissionais tendem a organizar-se segundo áreas de ensino ou disciplinas. Nas escolas secundárias não se tem tanto uma visão de cultura e identidade comum, “o que contribui para compartimentalizar a escola, dificultando o desenvolvimento de uma cultura escolar global, e a realização de iniciativas interdepartamentais ou a inovação pedagógica.” (Hanny, 1996; Dellar, 1996, cit. por González, 2003). Neste sentido, González (2003) indica que uma característica comum e frequente no ensino secundário é a segregação dos alunos com outros alunos, com os seus professores, no ambiente e experiência vivida na escola. A seleção e a classificação dos estudantes pode dar origem à formação

de subgrupos entre os alunos, com tendências para polarização, em que cada um desenvolve a sua subcultura, em alguns casos muito própria e diferenciada. A escola assume-se como uma organização marcada pela fragmentação em relação ao currículo, às áreas e aos professores, aos horários, à formação das turmas.

Quanto às subculturas de departamento e as derivadas das categorias profissionais, González (2003) destaca que as relações profissionais desenvolvidas denotam uma cultura “balcanizada”, definida pelo trabalho como que em “ilhas” profissionais, isto é, os profissionais não trabalham em colaboração com os outros membros de forma geral, mas antes em pequenos subgrupos. Este tipo de cultura desenvolve-se numa organização em que coexistem diversos grupos de profissionais, cada um com os seus critérios e dinâmicas de trabalho próprias vincadas. Deste modo, segundo González (2003) um dos tipos de subcultura mais frequentes na organização, são as subculturas de departamento que devido à estrutura departamentalizada da organização, promovem a existência de diferentes subculturas em convivência, cada uma partilhando os seus próprios modos de pensar e agir, não necessariamente coincidentes entre si, nem todas orientadas para uma visão comum acerca da instituição. De acordo com o autor, nas escolas a cultura departamental manifesta-se através de uma partilha de valores, crenças, estratégias, práticas e perspetivas acerca do ensino e dos seus métodos pedagógicos em contexto de sala de aula, que se mantêm em determinado departamento profissional. Por outro lado, as subculturas profissionais desenvolvem-se em grupos de iguais e com base nas experiências informais e nos saberes práticos adquiridos na organização (González, 2003).

Segundo Firestone e Louis (1999), cit. por González (2003) na subcultura por departamento atuam assim dois principais fatores: a interação dentro do departamento e a sua base disciplinar. Os departamentos representam meios de interação, que permitem que na escola se desenvolvam micro-contextos relacionais entre si. Os profissionais, no caso das escolas, professores e formadores, tendem a relacionar-se dentro do seu próprio departamento de funções, em que partilham com os colegas tarefas, preocupações, formas ou modos de fazer as coisas, ideias, selecionam materiais, pedem opiniões ou tomam decisões em conjunto (González, 2003). Estas formas de interação departamental podem constituir em alguns casos “um contexto frequente e regular, outros cultivam internamente o isolamento profissional entre os docentes (...) são conflituosos e estão internamente fragmentados.” (González, 2003). Por outro lado,

existem também aqueles ambientes em que se desenvolvem práticas de colaboração profissional. Como define Siskin (1991;1994), cit. por González (2003) qualquer que seja o contexto verificado acima descrito há um fator em comum, os professores encontram-se um tanto divididos em “mundos distintos” da organização, em que os profissionais entendem muito sobre o que se passa no seu departamento, a vários níveis da esfera pessoal e profissional, no entanto, não têm noção do que decorre nos outros departamentos e na instituição na sua forma global (Fireston e Louis, 1999, cit. por González, 2003, p. 307). Num segundo fator verifica-se que nas escolas secundárias os professores se identificam relativamente às matérias lecionadas, reforçando a organização departamental perante a profissão que desempenham. Deste modo, as diferenças entre os departamentos, no que confere o seu modo de funcionamento, relacionam-se com as disciplinas, desta forma a base disciplinar considera-se o elemento central desta configuração cultural. Constata-se por isso, que em departamentos didáticos diferentes, os membros exibem formas distintas de pensar sobre a sua disciplina e conteúdos, métodos e estratégias adotadas em aula, crenças sobre o ensino em geral, a forma de aprender e suas metodologias. São também diversas as concepções, relativamente à importância atribuída à matéria lecionada e ao próprio aluno, no que se refere à adaptação e autonomia concedida.

Em síntese

A cultura é um elemento-chave para a construção das relações interpessoais e coordenação da organização, no entanto, não garantindo o seu bom funcionamento por si só. Isto é, não somente importa o facto de se partilharem valores, crenças, concepções ou convicções, mas é igualmente importante perceber quais são, sobre que incidem, quais os seus verdadeiros significados e interpretações, e essencialmente que implicações ou efeitos traduzem na escola e no seu dia-a-dia, nos profissionais e no seu trabalho e interações com a comunidade educativa (González, 2003). A cultura organizacional, concretamente a cultural organizacional de escola, é neste sentido dificilmente descrita como um todo, pois esta constitui-se como um conjunto de subculturas integradas por meio dos valores, crenças e interesses, que se baseiam nas interpretações que os indivíduos fazem da realidade à sua volta. É fundamental construir uma cultura forte, que mobilize os atores para um objetivo organizacional comum. Como anteriormente evidenciado, a cultura como um meio de integração interno, revela

ser a base para a criação de padrões relacionais e construção da identidade organizacional em relação a normas, valores, comportamentos, interações, modos de estar e fazer as coisas. Se uma organização não tiver uma cultura integrante própria será difícil sobreviver, por isso, confere-se aos gestores, no âmbito das suas funções, a capacidade de assegurar que nela existem valores consistentes que possam orientar os seus membros, dando-lhes um sentido de direção no trabalho desenvolvido. A cultura é assim tão essencial nos processos de criação de uma visão comum, como na sua função matriz de “dar sentido, direcionar e mobilizar os elementos de uma organização na sua atuação” (Bilhim, 2006, p. 83).

5. Papéis do gestor

Neste ponto, apresentam-se as tipologias e níveis de gestão, as funções e tarefas do gestor e, mais concretamente os papéis do gestor, com fundamentação na perspetiva de Barroso (2005). Por fim, abordam-se especificamente os papéis de gestão na função de direção, definidos por Yáñez et al. (2003), em que se destaca o papel cultural e simbólico do gestor.

5.1. Tipologias e níveis de gestão

A gestão pode ser descrita como o processo de conseguir obter resultados através do esforço dos outros, ou seja, gerir pressupõe a existência de uma organização, em que os vários profissionais desenvolvem trabalho e atividades conjuntas para melhor atingirem objetivos (Mintzberg, 1992). Trata-se de um trabalho desenvolvido pelo gestor, que envolve a coordenação e combinação de recursos da organização. Deste modo, “A gestão transforma-se, assim, na ação de organizar recursos para atingir realizações satisfatórias” (Drucker, 1954, cit. por Bilhim, 2006, p. 45). De forma geral, Bilhim (2006, p. 44) destaca três tipologias de gestão, sendo elas, a gestão tradicional, a gestão relacional e a gestão moderna. Para este trabalho interessam as duas últimas tipologias, em que a gestão relacional apresenta um foco nas relações humanas e dinâmicas de grupos dentro da organização. Assim, a produtividade parte da motivação do indivíduo para alcançar melhor desempenho organizacional. Por outro lado, a gestão moderna, divide-se em gestão planificadora e gestão participativa. A primeira consiste numa gestão que procura integrar e adaptar a organização às necessidades do meio externo. A segunda procura mobilizar a cultura para orientar e mobilizar os indivíduos.

Quanto aos níveis de gestão, podem identificar-se três: institucional, intermédio e operacional. No nível institucional a gestão caracteriza-se por uma forte componente estratégica, isto é, o gestor trata de reunir os recursos disponíveis para atingir os objetivos traçados, formulando políticas gerais da organização (regras, normas, procedimentos) que orientam os seus membros para a ação. No nível intermédio situa-se a mobilização de recursos no curto prazo e a elaboração de planos ou programas específicos referentes à área de trabalho do respetivo gestor. No nível operacional dá-se especial atenção à componente técnica, em que o gestor desenvolve atividades executivas de rotinas e procedimentos. A tomada de decisão é a verdadeira essência da gestão e está contida em cada uma das funções de gestão referidas (Mintzberg, 1992).

5.2. Funções e papéis do gestor

O trabalho do gestor envolve diversas funções e para a sua descrição opta-se pela categorização clássica apresentada por Mintzberg (1992). De acordo como o autor a gestão abarca quatro funções fundamentais: Planear, trata-se de determinar antecipadamente o que deve ser feito (objetivos) e como fazê-lo (meios/instrumentos). Pressupõe uma previsão a longo prazo, em que se expressa a ideia de ação a desenvolver para que as coisas aconteçam (Mintzberg, 1992); Organizar, passa por estabelecer relações formais e reunir os recursos necessários para atingir os objetivos propostos; Dirigir, implica afetar o comportamento do outro, através da comunicação, motivação e liderança para a consecução das tarefas de trabalho; E controlar, aparece como um processo importante de comparação entre os resultados e o estado de desempenho atual da organização e os standards ou padrões previamente definidos. Estas quatro funções de gestão devem ser vistas em conjunto, ou seja, entre elas se verifica a existência de uma total interdependência (Mintzberg, 1992).

Na realização das suas funções o gestor desempenha vários papéis e Mintzberg (1986) identifica três categorias de dez papéis do gestor: categoria interpessoal, proveniente da autoridade formal do gestor e das relações estabelecidas por este; categoria informativa, relativamente à capacidade de comunicação do gestor; e categoria decisional, referente à sua capacidade para tomar decisões. Quanto à primeira categoria, inserem-se três papéis interpessoais: o papel de símbolo em que representa a “imagem do chefe”; o papel de líder, como responsável e como agente mobilizador; por

fim, o papel de agente de ligação, em relação ao estabelecimento de uma rede de contactos externa e de relações fora da sua esfera hierárquica.

De acordo com Mintzberg (1986), o processamento de informação é uma peça fundamental no trabalho do executivo, podendo observar-se nas investigações realizadas, que os gestores recolhem informação de quatro principais fontes, documentos, telefonemas, reuniões e observação, privilegiando a comunicação verbal. Assim, na segunda categoria encontram-se os papéis informacionais, sendo eles: papel de monitor, em que o gestor investiga profundamente a organização; papel de difusor em que partilha e distribui a informação recolhida; e o papel de porta-voz, que pratica quando transmite a sua informação a pessoas externas à organização.

Por último, o autor destaca a tomada de decisão e, por esta razão, na última categoria apresenta os papéis decisoriais do gestor, em que este se apresenta como empreendedor, procurando adaptar a organização às mudanças do meio externo; manipulador de distúrbios, em que o gestor se vê obrigado a agir perante pressões de grande intensidade; distribuidor de recursos, isto é, o gestor é responsável por distribuir o trabalho, coordená-lo e decidir que recursos vão estar à disposição de quem. E o último papel como negociador, isto é, ele detém a autoridade e a informação necessária para tomar decisões difíceis de negociação, sendo que gerir implica, acima de tudo, decidir (Mintzberg, 1992).

Para analisar os papéis do gestor em contexto escolar utiliza-se a tipologia por categorias proposta por João Barroso (2005), inicialmente elaborada por Mogan, Hall & Mackay (1983), semelhante à perspetiva já apresentada por Mintzberg (1992), que apresenta quatro categorias de tarefas e 16 subcategorias descritas sobre o gestor escolar, que podem ser visualizadas na tabela do anexo 7.2.

5.3. Papéis culturais do gestor

Indo ao encontro das conceções acima referidas acerca dos papéis de gestão, focam-se agora os papéis culturais do gestor, destacando a liderança que é apresentada em termos simbólicos, no contexto escolar.

Quanto à tipologia da gestão escolar, realçam-se dois principais modelos: a gestão do tipo burocrático, em que a escola é encarada como um serviço do Estado, sujeita à sua jurisdição, quanto ao seu funcionamento e na fiscalização das suas atividades, em que o diretor assume um papel de funcionário do governo, cumprindo normas e

regulamentos; e a gestão de tipo colegial, em que a escola é vista como uma organização profissional, com relativa autonomia ao nível pedagógico e financeiro, em que o diretor assume um papel essencialmente de líder pedagógico (Barroso, 2005).

Desta forma, segundo o autor, os paradigmas apresentam “uma sobreposição de papéis entre o administrador e o profissional” (Barroso, 2005, p. 156). No primeiro este assume o papel de gestor administrativo central, sendo responsável pela direção e cumprimento das normas. No segundo este encara um papel mais direcionado para a vertente de gestor pedagógico, em que representa a imagem do profissional, na qualidade de professor e líder educativo.

No sentido cultural e simbólico da organização, o diretor escolar procura criar símbolos de identidade do grupo que o configuram como tal e que lhes permita o seu reconhecimento como membros do mesmo. Este princípio refere a capacidade do diretor para dar sentido às ações que se desenvolvem no seio da organização. Nesta perspetiva cultural da organização, o gestor apresenta-se como um líder e tem como tarefa fundamental dar sentido à realidade organizativa, reunindo significados distintos e construindo consenso entre estes. Deste modo, ele é um “gestor de significados”, que orienta o pensamento dos membros sobre a organização e, deste modo, tenta promover valores que sejam partilhados entre todos e que, desse modo, caracterizem a organização. Como evidenciado anteriormente, “a liderança é um processo simbólico, através do qual (...) se estabelece um sentido de direção e propósito mediante a articulação de uma determinada visão compartilhada.” Os líderes escolares podem assim assumir diversos papéis simbólicos no seu trabalho de criação de uma cultura comum, enquanto tentam articular o passado, o presente e o futuro numa rede cultural coerente e consistente (Yáñez et al., 2003).

A liderança e a gestão podem ser confundidas, mas não são a mesma coisa, sendo que a liderança é uma componente da direção, que por sua vez, é uma função da gestão (Mintzberg, 1992). Nas suas funções de gestão, o diretor representa assim o papel de líder, desempenhando os papéis culturais de gestão, em que este é responsável pela motivação dos membros, mediante a manutenção das normas, valores, crenças, comportamentos e modos de trabalhar ou agir, que caracterizam em concreto aquela organização. Segundo Leithwood & Rihel (2003) a liderança assenta em três categorias: Na primeira, definem-se as direções e evidencia-se a importância de criar uma visão e objetivos futuros para a escola, mobilizando os outros para a sua consecução. A segunda

foca o desenvolvimento humano, os autores colocam em destaque o esforço e empenho das pessoas que constituem a organização. Por fim, na terceira referem-se as relações internas e externas estabelecidas pela escola, que funcionar como uma comunidade de apoio, em que a cultura é partilhada.

5.3.1. Categorias de análise dos papéis culturais do gestor

No caso da análise dos papéis culturais do gestor, adota-se as categorias propostas por Deal & Peterson (2007), em que o líder se assume como:

- a) Sabujo - Investiga e analisa o conjunto de normas, valores e crenças que definem a cultura atual;
- b) Visionário - Trabalha conjuntamente com outros líderes escolares (professores, pessoal não-docente, pais e encarregados de educação e membros da comunidade) para definir a visão da escola, isto é, as ambições futuras;
- c) Símbolo - Afirma os valores através da indumentária, dos comportamentos, das boas maneiras, das rotinas;
- d) Oleiro - Molda e é moldado pelos elementos influentes e pela cultura organizacional (rituais, tradições, cerimónias, símbolos e significados);
- e) Poeta - Usa a linguagem para reforçar e incutir valores e tenta sustentar e promover a melhor imagem possível da escola;
- f) Ator - Improvisa na resolução de problemas e dramas escolares;
- g) Curandeiro - Inspecciona e orienta as reformas e alterações na vida escolar. Trata das sequelas resultantes do conflito e perdas da escola.

Para terminar este ponto, é ainda importante referir a ideia de Pelletier (2002), cit. por Barroso (2005), que reforça a importância da formação e experiência quanto à atividade diretiva: “Ninguém pode dirigir, em educação, sem dispor de um conhecimento elaborado sobre os processos e métodos que são utilizados, sem dispor de um certo número de saberes práticos inerentes”. Assim, o trabalho do diretor passa por assegurar o compromisso necessário à construção de uma identidade organizacional comum, articulada com a prática de uma liderança transformacional, distributiva e pedagógica, que mobilize os atores educativos para a melhoria dos processos e dos resultados de aprendizagem dos alunos (Barroso, 2005).

6. Síntese e justificação do estudo

No modelo cultural, a organização tem em vista alcançar um objetivo comum, tendo como base uma estrutura e coordenação que a sustenta. Esta é criada e mantida pelos indivíduos e desenvolve-se continuamente através da interação entre esses (Shein, 1992). Como tal, a organização depara-se com a dificuldade de articular as diferentes perspetivas e personalidades, que acentuam a oposição de interesses e divergência de valores e crenças, que estão na origem do conflito organizacional. De acordo com Sainsaulieu (1987), cit. por Gomes (1993) a organização assume-se assim como um local de aprendizagem cultural e formação de identidades, um espaço de pressupostos, compreensão e comportamentos partilhados, resultante desta interação diversificada.

A análise da organização a partir da cultura permite conhecer a realidade mediante uma entrada simbólica, através dos aspetos mais internos e intangíveis. Tem em consideração o entendimento e interpretação dos membros, que se entende fundamental para o seu funcionamento e é realizada com base nos significados partilhados, tentando descobrir os valores, as crenças e as normas que estão na sua origem. De acordo com Bilhim (2006) não existe uma definição única para o conceito de cultura organizacional, porém encontram-se algumas abordagens clássicas que são aceites de forma geral. Deste modo, a cultura pode ser entendida como um conjunto ou um padrão de pressupostos, composto por valores, crenças, regras, comportamentos que pautam a ação dos membros de uma organização (Schein, 1992).

A contextualização do problema remete, como já enunciado, para o interesse por um tema de investigação de tradição académica sobre a cultura organizacional, que embora tenha passado por um período de decréscimo, começa a ganhar novo interesse na área da Administração Educacional. Deste modo, o meu objetivo é dar um pequeno contributo para animar o debate em torno das produções científicas, nomeadamente nos estudos sobre a cultura e os artefactos simbólicos em contexto escolar.

A importância da cultura evidencia-se como fator de integração do meio organizacional interno, sendo fundamental a construção de uma cultura organizacional que conduza a adoção de uma visão comum, valores, normas e significados partilhados, que se traduzam por fim, num padrão comportamental e relacional entre os membros. Como gestor, este apresenta um papel essencial nas funções de dar sentido, direccionar e mobilizar os elementos de uma organização na sua atuação, isto é, realça-se assim a direção e nesta, o papel de líder, tendo como principal objetivo articular as diferentes

perspetivas e reuni-las, como que um gestor de significados. Assim, se uma organização não tiver uma cultura integrante própria será difícil sobreviver, por isso confere aos gestores a capacidade de assegurar que nela existem valores consistentes que possam orientar os seus membros (Schein, 1992, cit. por Bilhim, 2006).

O foco do objeto deste estudo reside na importância desempenhada pela cultura nos modos de funcionamento e relações estabelecidas na organização; por outro lado, centra-se nas funções de gestão, procurando identificar um conjunto de papéis culturais, desempenhados ao nível da ação simbólica do gestor e a sua relação de influência com a cultura organizacional em contexto escolar praticada. Os fundamentos que justificam a realização deste estudo, sugeriram a formulação da seguinte questão de pesquisa:

Como se caracteriza a cultura organizacional e quais os papéis culturais de gestão em contexto escolar?

Para responder a esta questão, foram delimitados dois eixos de análise:

- 1) Caracterização da cultura organizacional, nomeadamente da cultura organizacional em contexto escolar;
- 2) Identificação de um conjunto de papéis culturais de gestão, desempenhados ao nível simbólico da ação do gestor, em contexto escolar.

7. Metodologia

Neste estudo opta-se por uma abordagem de investigação qualitativa, de natureza descritiva e naturalista, tendo como principal objetivo o conhecimento aprofundado do estudo de caso da Escola Profissional de Imagem (EPI) e a interpretação de um fenómeno contextualizado, isto é, da cultura organizacional e dos papéis culturais do gestor em contexto escolar. Os “dados recolhidos são ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bicklen, 1999, p. 16), deste modo, a ênfase nos processos está facilitada, pois o investigador estuda o objeto no seu meio natural, numa tentativa de captar pontos de vista, aceções e conceitos próprios e interpretar a singularidade e complexidade de determinados fenómenos. A recolha é predominantemente descritiva, como indicam os autores, a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Nesta abordagem, o método adotado é

indutivo, comparado a um “funil”, isto é, um processo em que a produção de conhecimentos vai decorrendo à medida que é feita a recolha de dados, não tendo como objetivo comprovar, verificar ou validar, mas antes recolher dados que permitam construir, explicar e compreender uma determinada teoria (Bogdan & Bicklen, 1994).

No ponto seguinte apresentam-se as técnicas de recolha e análise de dados a que se recorreu para dar conta dos objetivos do estudo e questões de pesquisa construídas. Para analisar a cultura organizacional de escola existem várias tipologias, entre as quais se salientam as perspetivas dos autores Shein (1984) e Martin (1992), embora neste relatório se opte por um foco no “Modelo dos Valores Contrastantes” formulado por Quinn (1985) e Cameron & Quinn (1998).

Para analisar os papéis culturais do gestor em contexto escolar irá utiliza-se a tipologia de Henry Mintzberg (1992) e a proposta de João Barroso (2005), inicialmente elaborada por Mogan, Hall & Mackay (1983), nomeadamente para a análise das tarefas de estágio. Concretamente para a análise dos papéis culturais do gestor, no âmbito da liderança, utiliza-se como metodologia de análise a categorização apresentada por Deal & Peterson (2007) in “*The Jossey-Bass reader on Educational Leadership*” que fazem a distinção de sete papéis culturais que o gestor desempenha na ação simbólica.

7.1. Técnicas de recolha e análise dos dados

Neste ponto explicita-se de forma detalhada as técnicas de recolha de dados mobilizadas, bem como os princípios orientadores da sua análise. A tabela que se segue apresenta uma síntese das técnicas de recolha e análise de dados, os seus objetivos, fontes e métodos de tratamento da informação (Tabela 3):

Tabela 1 – Técnicas de recolha e análise de dados

Eixos de análise			
Cultura organizacional e papéis do gestor em contexto escolar			
Técnicas de Recolha de dados	Objetivos (Por eixo de análise)	Fontes	Tratamento da informação
Análise documental	Caracterizar a organização (visão, missão, valores, objetivos, estratégias, atividades e processos de avaliação e monitorização).	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Educativo (PE) - Regulamento interno - Inquérito de satisfação - Plano anual de atividades (PAA) - Projetos - Website - Apresentação PowerPoint da escola - Manual de participação disciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar documentos e fontes; - Selecionar e reunir a informação.

Observação participante	Analisar informação sobre os modos de atuação e interação, comportamentos e atitudes, interpretação de significados e de uma forma geral, registar manifestações visíveis dos membros da organização.	- Observação do dia-a-dia organizacional - Conversas informais	- Registo dos dados sob a forma de diário; - Apresentação dos dados em grelhas; - Análise de conteúdo.
Entrevista semiestruturada	Caracterizar a cultura organizacional e os papéis culturais do gestor ao nível simbólico da ação, em contexto escolar.	- Entrevista ao gestor da organização (Diretor)	- Transcrição; - Análise de conteúdo em grelha (dimensões, categorias e subcategorias); - Construção interpretativa da informação.
Inquérito	Analisar a tipologia cultural da organização (cultura e desenvolvimento da vida organizacional e papéis de gestão).	- Membros da organização (professores, formadores, funcionários)	- Tratamento estatístico em gráficos e tabelas; - Análise de conteúdo por descrições escritas.

7.1.1. Análise documental

A análise documental procurou através de documentos disponibilizados pela organização identificar a visão, missão, valores, objetivos, estratégias, atividades e processos de avaliação e monitorização. Segundo Afonso (2005) esta tem como principal intuito a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação (...)”, não precisando o investigador de recolher a informação original, mas apenas consultar a informação já existente (Afonso, 2005, p. 88). Alguns documentos da análise documental foram produzidos no estágio e para isso foi necessário recolher informação por iniciativa, construindo o conteúdo de origem. Por outro lado, esta foi também solicitada, quando não estava disponibilizada internamente ou em fontes de acesso coletivo, como o *site* institucional. Quanto à sua natureza, de acordo com Afonso (2005) a análise recorreu a documentos públicos, por serem internamente produzidos e divulgados pela organização. Neste âmbito, alguns documentos concebidos foram o “Projeto Educativo”, “Plano Anual de Atividades”, “Manual de Participação Disciplinar”.

7.1.2. Observação participante

A observação participante é “conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num

determinado contexto social” (Cozby, 1989, p. 48, citado por Afonso, 2005, p. 92). Deste modo, tenta integrar determinada situação e observar o próprio contexto envolvente, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos diários. O objetivo é reunir informação sobre os modos de atuação e interação entre as pessoas, comportamentos e atitudes adotadas por estes, apreensão e interpretação de determinados significados e de uma forma geral, registar manifestações visíveis dos membros da organização. Esta técnica revela ser “particularmente útil e fidedigna”, na medida em que a informação sendo recolhida pelo investigador, não se encontra influenciada pelos outros indivíduos (Afonso, 2005, p. 91).

Utilizada de forma significativa, no contexto de desenvolvimento do estágio, a sua recolha foi registada em grelha de observação e em diários de notas de campo, sempre que a informação observada se revelava pertinente, com uma periodicidade diária, num período entre cinco a sete horas. Assim, foi possível recolher dados sobre a estrutura e modo de funcionamento da organização em estudo, “Escola Profissional de Imagem”, compreendendo as relações nesta estabelecidas, bem como um conhecimento aprofundado do trabalho desenvolvido, sendo que como refere o autor, as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 150). Em síntese, nesta recolha encontram-se registo de observações das interações entre os membros da organização, bem como situações vivenciadas, relatadas sob forma de diário e conversas informais mantidas com diversos elementos da equipa e ainda com o diretor, nomeadamente nas reuniões periódicas agendadas semanalmente (anexo 3 e anexo 4).

7.1.3. Entrevista

A entrevista constitui uma técnica de recolha de dados, tipicamente utilizada pela abordagem qualitativa, que resulta da interação entre o entrevistador e o entrevistado, sendo “indispensável estabelecer e garantir uma boa relação (...) [e] necessário saber ouvir” (Afonso, 2005, p. 99). Para esta optou-se por uma abordagem semiestruturada, ou seja, de estrutura flexível, cuja estratégia de gestão tem por base perguntas abertas, devendo o guião ser constituído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação, em que “a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões, itens ou tópicos” (Afonso, 2005, p. 99). Este guião pretende ser confortável,

possibilitando explorar determinados assuntos, colocar novas questões pertinentes e deste modo, não tem de ser seguido à risca, pois “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Nesta perspetiva, para os autores Ghiglione e Matalon (1992) “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério”.

As questões surgem em torno de um tema e estão organizadas por categorias de informação, que orientam o decorrer da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 1998), em que, “a escolha de certas questões é determinada pelas respostas da pessoa às questões procedentes, o que permite colocar a cada uma apenas as questões pertinentes” (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 62).

“A entrevista é uma conversa com um objetivo” (Bingham e Moore, 1924, citado por Ghiglione e Matalon, 1992, p. 64), e neste estudo teve como objetivo recolher dados sobre a cultura organizacional e os papéis culturais do gestor ao nível simbólico da ação, sendo o seu principal intuito “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Neste caso concreto, a entrevista apresenta seis blocos temáticos:

Tabela 2 - Estrutura geral do guião de entrevista

Blocos temáticos	Objetivos gerais
A. Legitimação da entrevista	1. Informar o entrevistado sobre o âmbito da entrevista e respetivos objetivos
	2. Garantir o anonimato dos dados recolhidos
	3. Sublinhar a importância da colaboração do entrevistado para a realização do trabalho
B. Trajetória académica e profissional	4. Conhecer a trajetória académica e profissional do gestor em função do cargo que ocupa
C. O trabalho do gestor na organização	5. Conhecer a opinião do entrevistado sobre as funções desempenhadas na organização
D. Identidade da organização	6. Conhecer a opinião do entrevistado sobre as principais características da identidade, o funcionamento e cultura da organização
E. Funcionamento e cultura organizacional da EPI	7. Conhecer a opinião do entrevistado sobre
F. Considerações Finais	8. Permitir ao entrevistado acrescentar considerações finais à entrevista

O entrevistado escolhido foi o gestor, pela importância e representatividade do cargo que ocupa na organização e influência que assume no domínio da cultura formada

na organização. Quando agendada a entrevista foram esclarecidos os seus objetivos, bem como o tempo de duração esperado, entre 30 a 40 minutos, garantido o anonimato, salientando a utilização dos dados para finalidades académicas e solicitada a autorização para a gravação da entrevista. A marcação da entrevista (local, dia e hora) ficou ao critério e disponibilidade do entrevistado, de modo a possibilitar algum conforto e ambiente favorável com o entrevistado, tendo sido realizada no local de trabalho do gestor, mais concretamente na sala de direção, na EPI, 30 de Abril de 2015 (anexo 1.1 e anexo 1.2).

7.1.4. Análise e interpretação de conteúdo

Após realizada, “existe sempre associado o método de análise de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196). A análise de conteúdo é entendida como um “processo mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p. 118). Para tal a entrevista foi transcrita e à semelhança do guião de entrevista, na sua análise optou-se por elaborar uma tabela em que foram inseridas categoria e subcategorias, onde se inseriu a formação de forma sistematizada. Posteriormente, esta informação tratada e selecionada, foi resumida numa descrição da análise de conteúdo, utilizada para a caracterização da organização, com vista a responder à questão e eixos de análise definidos inicialmente. O método utilizado segue a perspetiva de Anselm e Corbin (1998), citado por Afonso (2005, p. 118-119), que é composto por três etapas de interpretação: descrição, estruturação concetual e teorização. A primeira etapa consiste em fazer uma descrição, proveniente do ponto de vista do autor; De seguida, na estruturação concetual, a informação é organizada em categorias específicas de acordo com as dimensões abordadas, que neste caso se encontra na forma de uma tabela; por fim, na última etapa o objetivo é fazer um cruzamento ou correspondência entre os dados recolhidos e a teoria em foco, pretendendo-se que a análise permita a interpretação da problemática e dê resposta aos objetivos definidos (anexo 1.3).

7.1.5. Inquérito por questionário

Segundo Lima (1995) os inquéritos podem ser usados para aprofundar questões de conhecimento científico ou para analisar uma realidade social. Deste modo, o inquérito por questionário releva ser útil quando se pretende conhecer uma população ou analisar

um fenómeno social, tendo a necessidade de recolher informação sobre a variedade de comportamentos de um elevado número de indivíduos, em relação a um objeto concreto, com o objetivo de generalizar os resultados, isto é, pela representatividade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

O questionário foi fortemente inspirado na proposta de Cameron & Quinn (1998) *in* “Diagnosing and Changing Organizational Culture”, com base no “Modelo dos Valores Contrastantes”. Nesta investigação, o inquérito foi nomeado “Questionário sobre Cultura Organizacional” e teve como objeto de estudo a cultura organizacional da “Escola Profissional de Imagem” (EPI), sendo útil para averiguar o estado presente e o estado futuro desejado a ser alcançado pelos seus membros (anexo 2). Foi ainda pertinente realizar um “Questionário de Verificação”, com a finalidade de validar os resultados obtidos pelos anteriores (anexo 2.1). Este último segue igualmente os mesmos procedimentos indicados pelos autores Cameron & Quinn (1998). Este modelo apresenta quatro tipologias de cultura organizacional, distribuídas pelas diversas questões do questionário em seis dimensões, que em combinação, refletem os “valores culturais fundamentais e pressupostos implícitos no modo de funcionamento da organização”, sendo essas: 1) características dominantes da organização; 2) liderança organizacional; 3) gestão dos colaboradores; 4) coesão organizacional; 5) ênfase estratégico; e 6) critérios de sucesso (Cameron & Quinn, 1998, p. 137).

Como referido por Lima (1995), sendo uma metodologia de complexa elaboração e análise, o inquérito por questionário passa por algumas etapas de construção, que merecem ser divididamente explicadas pela: “fundamentação”; “objetivos”; “pré-teste e amostra”; “população de referência e aplicação” (anexo 2). De acordo com os autores, este instrumento apresenta-se útil para o diagnóstico da cultura organizacional, possuindo a flexibilidade e abrangência que permite:

“identificar a maioria das tipologias culturais das organizações, fases de desenvolvimento da vida da organização, qualidade organizacional, teorias de eficácia, papéis de liderança e papéis de gestão dos recursos humanos e competências de gestão.” (Cameron & Quinn, 1998, p. 28).

O inquérito aplicado trata-se de um questionário anónimo, constituído por três partes, correspondentes a três dimensões de análise e foi realizado através da plataforma *online* da *GoogleDocs*, sendo desta forma enviado via *online*, por *email* para todos os participantes da amostra. Por outro lado, o “Questionário de Verificação” foi impresso e

preenchido manualmente pelos participantes. A intenção foi que a aplicação do questionário fosse realizada na presença, no caso de surgirem dúvidas no seu preenchimento e, por isto, tentou-se sempre agendar um dia e uma hora com os inquiridos para o fazer. De forma geral, na primeira parte foram solicitados os dados biográficos dos participantes (género, idade, habilitações, função, área de especialização, antiguidade, departamento) e, ainda foi formulada uma questão de carácter geral acerca do desempenho organizacional em relação ao ano letivo passado. A segunda parte é referente à caracterização da cultura organizacional, em relação à atualidade e ao futuro, ou seja, cultura organizacional desejada. A terceira parte foi dedicada à cultura organizacional de escola, mais concretamente aos papéis culturais do gestor, sendo constituída por quinze questões, direccionadas para os seguintes conteúdos: funcionamento da escola; caracterização da cultura organizacional e existência ou não de subculturas; manifestações de cultura; papel da escola na criação e difusão de cultura e, o grau de identificação com a mesma (aculturação); a prossecução dos objetivos; o ambiente e clima de trabalho; gestão da mudança; tomada de decisão, motivação dos membros, competitividade, comunicação interna, desenvolvimento profissional, relações interpessoais, coordenação e mecanismos de controlo.

Segundo Hill & Hill (2000), uma primeira versão do questionário deve ser testada junto de quem conheça bem os inqueridos e o objeto de inquérito. O questionário foi aplicado a um pequeno grupo de pessoas, permitindo saber se as questões e respostas são compreendidas da mesma forma por todos os inqueridos, detetando erros de vocabulário e de formulação das questões, incompreensões quanto ao que é pedido no enunciado (Ghiglione e Matalon, 1992). O pré-teste do inquérito foi realizado junto de cinco profissionais de função diferenciada, sendo estes, o diretor, um coordenador, uma professora de português, um formador externo e uma funcionária dos serviços técnicos. A pertinência de incluir uma professora da área específica de português relaciona-se com o facto de se considerar importante que um primeiro teste seja feito à compreensão escrita do enunciado e da formulação das questões. Por outro lado, considerou-se também fundamental incluir membros constituintes de órgãos representativos e influentes da organização, deste modo, a amostragem entende-se não-aleatória.

Parte II. Análise da Cultura Organizacional e os Papéis do Gestor em Contexto Escolar

Esta segunda parte destina-se à análise das duas dimensões propostas em estudo, a cultura organizacional e os papéis do gestor em contexto escolar. Para tal, mobilizam-se os conceitos desenvolvidos e a orientação metodológica explicitada na Parte I. O objetivo é proceder à caracterização da cultura organizacional e à identificação de um conjunto de papéis de gestão, concretamente no âmbito da cultura, isto é, papéis culturais, acionados pelo gestor no contexto simbólico da ação.

Para apresentação dos resultados e conclusões retiradas da análise, define-se a seguinte estrutura: em primeiro lugar faz-se uma apresentação detalhada da organização, Escola Profissional de Imagem (EPI), analisada com especial ênfase nas categorias de elementos partilhados enunciadas por Schein (1992) e tendo como métodos de recolha de informação, essencialmente a análise documental, a observação, as conversas informais e entrevista. Pretende-se deste modo dar a conhecer a organização escolar, mediante os aspetos enunciados, relativamente às normas e artefactos, valores e pressupostos tácitos. De seguida, aprofunda-se a análise, procedendo à caracterização do perfil cultural da EPI identificado, partindo dos resultados obtidos na recolha efetuada através das metodologias referidas, nomeadamente as técnicas da observação, entrevista e inquérito por questionário e ao seu cruzamento com as teorias destacadas na parte conceptual do trabalho, dos principais autores Cameron & Quinn (1998), Martin (1992) e Gomes (2003). Ainda neste ponto, faz-se também a definição dos papéis culturais do gestor, tendo como fundamentação Mintzberg (1992) e Barroso (2005) na análise dos papéis do gestor e Deal & Peterson (2007) na distinção dos papéis culturais do gestor.

Identificam-se no perfil cultural da EPI, as tipologias de cultura de apoio e cultura de inovação, enunciadas por Cameron & Quinn (1998). Como o diretor indica, a imagem que tem da escola, representa “Um cérebro (...) com uma parte mais criativa e outra mais técnica”, mas que somente funciona em conjunto. Isto é, “Se tirares uma peça as outras já trabalham mal, essa é a lógica.” (anexo 1). Esta analogia representa uma parte mais criativa e técnica, em que é desenvolvida uma cultura de inovação e, por outro lado, uma componente referente à cooperação e entreajuda, ou seja, mediante uma cultura de apoio. Embora esta caracterização seja relativa à identidade geral da

organização, a mesma verifica-se essencialmente ao nível dos grupos e, por isso, identificam-se subculturas profissionais e departamentais (Gomes, 2003), o que remete para a existência da tipologia diferenciadora da cultura organizacional, de acordo com Martin (1992). Segundo a autora a presença das subculturas sugere a inexistência de uma cultura organizacional forte, não sendo possível encontrar uma que claramente se destaque das restantes, ainda que como no caso exposto possa haver uma tipologia de cultura dominante face às outras (Martin, 1992). Esta tipologia confere à EPI, uma cultura organizacional formada por diferentes culturas, em que a partilha de significados e de interpretações entre os membros ocorre, ainda que apenas dentro de cada subcultura. Assim, as subculturas coexistem dentro da organização, sem conflitos e de uma forma até harmoniosa, apesar de uma fraca relação entre elas. O uso de uma linguagem própria e objetivos concretos da subcultura em departamento é característico da organização analisada, o que pode dificultar a coordenação e articulação com os outros departamentos funcionais.

1. Categorias de elementos partilhados

De seguida, apresenta-se a EPI em termos mais formais, procurando identificar as definições atribuídas pela organização em relação às categorias de manifestação da cultura apresentadas por Schein (1992), sendo eles as normas e artefactos, valores e pressupostos tácitos e, simultaneamente salientando determinados aspetos do perfil de cultura organizacional identificada, isto é, composto com saliência pelas culturas de apoio e inovação.

A EPI é uma organização de carácter privado, que tem como principal oferta formativa cursos profissionais de nível secundário, integrados na Rede de Oferta Formativa do “Ministério da Educação e Ciência”, conferindo o Diploma de Ensino Secundário e de Certificado Profissional de nível 4, do Quadro Nacional e Quadro Europeu de Qualificações. É uma escola especializada nas áreas da imagem, comunicação, som e produção artística, tendo à disposição dos alunos dez cursos de formação profissional. Segundo o diretor, as escolas profissionais são escolas locais, que surgem geralmente como uma necessidade de determinada região, conselho e que se constroem com base nisso. Contudo, a EPI surge de uma oferta privada, isto é, uma proposta de expansão da escola-mãe, a ETIC, partilhando ambas recursos e instalações.

“Desde o início que desenvolveu a sua atividade em estreita cooperação com a sua entidade promotora, a ETIC, integrando os mesmos objetivos e metodologias pedagógicas” (EPI, 2015).

Quanto aos artefactos, no que respeita ao espaço físico, trata-se de uma organização com 20 anos de existência, de pequenas dimensões, composta por 25 professores e 445 alunos. A escola situa-se no Concelho de Lisboa, na Misericórdia, uma zona antiga que apresenta características industriais, mas está presentemente a sofrer algumas alterações, pela requalificação de alguns espaços protagonistas como zonas de cultura e lazer. Em termos de rede de transportes insere-se numa das mais importantes de Lisboa, através do Cais do Sodré onde se concentram os pontos de partida de navegação de Lisboa, Margem Sul, linha de Cascais e Sintra e Azambuja, possibilitando o acolhimento de alunos ao nível de uma vasta abrangência regional, possibilitando uma abrangência significativa de alunos provindos de diversas zonas do país:

“Temos alunos de várias regiões de Lisboa. A escola assumiu-se sempre com características marcantes ao nível da abrangência regional. Nós temos alunos de toda a região de Lisboa e fora. Temos alunos que vêm de Évora, do Açores ou de Braga, para vir estudar o ensino secundário em Lisboa” (anexo 1).

A escola evolui ao longo de 20 anos, ganhando prestígio, credibilidade e reconhecimento ao nível educativo e pelo mercado de trabalho fontes. Em 1993 inicia a sua atividade, com a abertura de três cursos apenas (Vídeo, Fotografia e Design Gráfico), cursos propostos pela escola que elaborou todo o programa curricular, para um total de três turmas, uma para cada curso. Nos anos que se seguem, a escola continua em expansão formativa, com a iniciação em mais três cursos: Multimédia (1995); Desenho animado (1997) e Design de Equipamentos (1998).

No ano 2000 apresenta um projeto no âmbito do programa de mobilidade “Leonardo da Vinci” e desde então coloca alunos em estágios profissionais em vários países da U.E.. Dois anos depois, em 2002, inicia a formação artística através dos cursos de Música-Instrumento; Produção e Tecnologias da Música e curso de Técnico de Áudio, que coloca em prática recebendo os alunos provenientes da “Escola Profissional de Música de Almada”, assegurando a sua formação. Com esta nova oferta formativa, decide expandir as suas instalações de forma a poder reunir as condições necessárias para receber um número superior de alunos.

Em 2005 participa na revisão curricular do ensino profissional, sendo responsável pela elaboração de vários programas curriculares da componente de formação técnica, em alguns cursos pela totalidade desta componente. No ano seguinte, em 2006, apresenta proposta de curso de Organização de Eventos ao “Ministério da Educação e Ciência”, iniciando a sua lecionação em 2008.

Nesse mesmo ano, fica responsável pela elaboração dos referenciais de formação de vários cursos para a ANQ e no ano seguinte, em 2009, é responsável pela elaboração dos instrumentos de avaliação e certificação de vários referenciais de formação (KIT RVC Profissional) para a ANQ. Neste ano é conferida autorização de lecionação de mais cinco cursos, passando para uma oferta formativa composta por quinze cursos, entre eles, oferece pela primeira vez o curso de Interpretação (Ator) e, mais recentemente em 2010 para mais dois cursos, consolidando a sua oferta nas áreas artísticas e com um total de dezassete cursos, embora no presente ano letivo 2014/2015 só estejam em funcionamento dez.

Em 2013 dá início aos estágios curriculares, no âmbito de Projetos de Intercâmbio Europeus e no ano 2014 realizam-se 20 eventos comemorativos dos 20 anos que a EPI comemora.

No seu projeto educativo, a EPI indica alguns dos valores que a orientam sendo, entre eles, a criatividade, o rigor, a tolerância, a transparência, o respeito, o profissionalismo e a cidadania. Na entrevista, quando questionado sobre os valores da organização, é pedido ao diretor que o faça em apenas três palavras indicando: “Criatividade, Técnica e Qualidade” e, relativamente à característica dominante da EPI, este salienta a “dinâmica”, justificando a sua escolha de palavras pelo facto de haver alguma instabilidade quanto à estrutura de cada ano letivo, pois como realça a EPI é uma organização que está “sempre a mexer”. Há ainda uma palavra que menciona, “desassossego”, devido à forçada e necessária abertura à mudança interna pelo contexto externo do ambiente organizacional em que se insere e pelas imposições dos organismos centrais (Barroso, 2005). Por fim, na entrevista é ainda solicitado que atribua numa imagem à organização, em que este a representa como “Um cérebro, talvez com as diferenças de um cérebro com uma parte mais criativa e outra mais técnica, mas aquilo tudo só funcionam em conjunto. Se tirares uma peça as outras já trabalham mal, essa é a lógica.” (anexo 1).

É ainda possível obter uma noção geral da identidade da organização, em que se apresenta uma visão de diferenciação, focada na criatividade e na formação das competências técnicas dos alunos: “A EPI é uma escola que tem sempre como objetivo formar pessoas nas áreas da imagem e de comunicação de forma criativa. E que tenham boas competências técnicas.” (anexo 1). Deste modo, o lema da EPI designa-se “Não é o que aprendes. É como aprendes.” Na visão, a EPI procura ser “Uma escola profissional de referência na formação para as áreas das indústrias criativas com base na qualidade e inovação dos projetos desenvolvidos e no sucesso dos seus dos seus alunos.” (anexo 1). Quanto à missão:

“A EPI tem como missão formar indivíduos com competências profissionais alicerçadas na criatividade e capacidade técnica, no trabalho em equipa, no método projeto, bem como no potenciar das valências pessoais e de cidadania, através de um ensino personalizado em que se trabalha o saber, o saber fazer e o saber estar.” (anexo 1).

Relativamente aos valores explícitos na organização, salientam-se uma visão e missão centradas no aluno e no desenvolvimento das suas competências, através de uma formação que estimula e promove a autonomia e a criatividade individual. Por outro lado, evidenciam-se o trabalho em equipa, valorizando e dando espaço à participação de todos, através de projetos que promovem a interatividade entre alunos e professores, bem como a interdisciplinaridade decorrente da articulação entre áreas e disciplinas. Há ainda que salientar os trabalhos de natureza solidária, inseridos no plano do 2º ano curricular dos cursos, através da associação da escola a projetos com instituições de solidariedade social, visando formar para a cidadania ativa. Como refere o diretor: “Porque nós trabalhamos o aluno, não trabalhamos a massa” (anexo 1).

Quanto aos princípios que orientam a ação dos membros nas mais diversas situações com que se confrontam no dia-a-dia organizacional, de acordo com as conversas informais, o diretor afirma que a escola se rege por princípios que orientam todas as decisões, quer sejam de ordem organizativa, metodológica, mas principalmente as de carácter pedagógico. Deste modo, alguns dos objetivos da EPI passam por promover uma formação assente no desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e técnicas, aumentando a colaboração com entidades de cariz social e cultural no âmbito da promoção de valores de cidadania.

No que respeita a outros aspetos visíveis na organização, compreende-se a existência de normas implícitas nos grupos, relativamente ao modo de agir, ou seja, os

membros partilham um mesmo código de ética e de comportamentos. Ainda em relação aos padrões comunicacionais, identifica-se igualmente um contacto informal, não existindo regras quanto às normas de tratamento:

“Sim, todos de uma forma geral, sim. Há aquelas coisas pessoais de comportamento, que a gente dificilmente consegue alterar, porque são coisas pessoais. Se tu falas por tu com toda a gente, vais ter dificuldade em falar comigo não por tu. Eu normalmente falo por você para toda a gente, mas isso é a minha maneira de estar. Isso não implica nada em termos de relacionamentos.” (anexo I).

Deste modo, quanto ao modo de vestir, a sua indumentária é informal, no entanto, é visível algum cuidado quando se tratam de situações pontuais que exigem mais formalidade. Por exemplo, o diretor tem sempre um casaco de fato na sua cadeira que usa para algumas reuniões, mas por norma o seu vestuário não o inclui. Quando se realizam as reuniões pais, notam-se algumas diferenças em relação ao dia-a-dia, adotando os membros uma indumentária mais formal. Através do registo da observação, pode ainda verificar-se que os membros conhecem e se orientam pelas mesmas normas, crenças e valores, tais como a tolerância e a transparência. As portas das salas de aula estão maior parte do tempo abertas, inclusivamente nos períodos letivos em que não há aulas, possibilitando aos alunos frequentarem este espaço para atividades livres ou na maior parte das vezes para realizar trabalhos escolares ou exames.

Na prática pedagógica a escola assenta assim em valores em que o uso da liberdade e o respeito pelo outro e pela diferença são essenciais. Segundo o diretor, estes valores essenciais devem nortear todas as ações e atividades a desenvolver pela escola, numa apropriação pela prática nas atitudes. Na entrevista, o diretor refere:

“Há uma coisa é que aqui tolerância temos de ter todos! As homofobias aqui não podem entrar, cada um pode ser o que quiser... Não há festa de Natal, há festa de final de período.” (anexo I).

Relativamente aos hábitos de pensar, modelos mentais e paradigmas linguísticos, podem identificar-se significados partilhados nos processos cognitivos dos membros, que guiam as suas perceções, pensamentos e linguagem utilizada na interação e socialização. As compreensões e entendimentos ou significados atribuídos e criados pelos membros nas interações exibem-se através de sinais e formas de falar, nomeadamente quando se trata sobre os alunos. Por vezes não referem nomes, embora

também o façam, utilizando para substituir olhares, gestos e descrições físicas e da personalidade. Por exemplo, observa-se quanto às expressões verbais, que a seguinte expressão “vens?”, dependendo das horas, significa ir para as aulas, ir beber um café, ou ir embora ao fim do dia de trabalho.

No que trata da comunicação mais formal entre os membros, no que respeita à troca de informações sobre aspetos da vida organizacional, esta é preferencialmente feita por *email*. As chamadas telefónicas são também frequentes quer na comunicação interna ou externa. Existe uma lista de extensões afixada nos telefones, referente às salas de reuniões ou salas técnicas ou para o segundo pavilhão de aulas da escola. Por vezes, no mesmo espaço também são feitas comunicações utilizando-se este meio entre os profissionais para obter informações ou por exemplo, para chamar alguém ao pé de si, o que é observado com muita frequência do diretor para com a secretária ou dos professores/formadores para o apoio informático.

Com recurso às observações, entende-se que as regras existem, parecendo por vezes ser poucas e outras vezes serem muitas. Segundo o diretor a dificuldade está em, face à diversidade de acontecimentos, ter uma metodologia processual para agir em cada vertente:

“As regras existem, às vezes parecem que são poucas, outras, muitas, depende da situação. A nossa dificuldade está na metodologia processual. (...) Temos algumas coisas estabelecidas mas não é suficiente, porque a diversidade de situações é de tal maneira tanta, que mesmo que façamos um processo, acontece alguma coisa que não encaixa.” (anexo I).

Os fatores de adaptação externa “são os que determinam, fundamentalmente, a sobrevivência do grupo dentro do meio-ambiente” (Bilhim 2006, p. 190). De acordo com o autor, como organização produtora de uma cultura de escola própria, a EPI insere-se na perspetiva estruturalista, assumindo um papel interventivo na modelização da sua estrutura e organização escolar, através por exemplo, da adaptação de planos de estudos, horários e calendários escolares às necessidades educativas. Apesar de se sujeitar às imposições externas dos organismos centrais de regulação educativa, a EPI procura ir ao encontro das especificidades de cada um e, neste sentido, a flexibilidade torna-se muito importante para a construção de relações ao nível interno e externo. Nestes termos, a cultura é produzida pelos atores mediante as interações que se estabelecem. Assim, a EPI apresenta-se também numa perspetiva interacionista, criando

as suas próprias regras e normas de funcionamento, reinventando o espaço e a relação com os saberes. Deste modo, a organização partilha de uma autonomia relativa alicerçada nas interações sociais estabelecidas no quotidiano, entre os diversos atores e os seus próprios códigos culturais no espaço de contexto organizacional único partilhado por estes, que se recriam significados, símbolos e representações sociais em constante atualização (Lima, 2006).

Quanto aos fatores de integração interna, estes estão relacionados com a capacidade dos membros interagirem enquanto grupo (Bilhim, 2006). O trabalho de equipa é expresso nos valores fundamentais da organização. Entre os membros, existe cooperação aquando a realização de projetos multidisciplinares, o que acontece nomeadamente no projeto “interturmas”, que promove uma interação entre os diversos profissionais e alunos dos cursos, na conceção de trabalhos que interligam os conhecimentos e especificidades de cada área artística. O objetivo não é incentivar a competição, mas antes proporcionar principalmente aos alunos, o contacto com outras componentes técnicas da vertente artística, que podem potenciar e trazer novos contributos para a sua formação e aprendizagem. Para estes trabalhos são constituídas equipas de alunos e de professores, que dão apoio técnico aos grupos. O foco nos recursos humanos é novamente evidenciado, sendo que o trabalho autónomo dos profissionais é incentivado pela organização, na medida em que como já referido, a escola centra a sua atividade em áreas técnicas específicas, do meio artístico, para as quais, são contratados especialistas.

Porque para EPI, a organização só é concebível como uma escola cujo objetivo é trabalhar para “dar uma formação de qualidade desde a questão pessoal, social, científica, técnica inovadora” (anexo 1), a aposta é feita nos recursos humanos, procurando na vertente técnica, disponibilizar profissionais especializados e ligados ao mercado de trabalho atual. A abertura e autonomia concedida aos profissionais, o mesmo é visível na preparação conjunta dos módulos das disciplinas e na elaboração de atividades por iniciativa, realizadas dentre e fora da sala de aula, como visitas de estudo, trabalhos temáticos, trabalho práticos em grupo, entre outros. No que se refere à área técnica, a componente letiva é baseada essencialmente no trabalho por equipa, pelo que estes aspetos são mais salientes, ou seja, as aulas são mais práticas e técnicas e requerem com mais frequência a entreaajuda e a colaboração no que respeita a trabalhos mais complexos e demorosos. Por outro lado, o investimento surge também na atualização de equipamento e construção de instalações específicas, que proporcionem

as condições necessárias ao desenvolvimento de trabalhos de qualidade, isto é, como o diretor refere: “Para mim, os bons alunos são inovadores” (anexo 1).

A ligação ao mercado externo é por essa razão um elemento essencial, pois é necessário criar parcerias e estabelecer protocolos, fundamentais na formação e experiência académica vivenciada. Estas ligações poderão ser feitas ao nível das empresas de estágios curriculares e profissionais, como ao nível do mercado internacional, referente aos intercâmbios entre escolas e a associação e participação em projetos de lançamento e projeção, cumprindo com o objetivo de aumentar a visibilidade dos trabalhos produzidos pelos alunos e o contacto com o mercado externo. Este último objetivo faz-se ainda visível através do desenvolvimento de “trabalhos reais”, como norma da organização, levados a cabo em entidades sociais, tendo já a escola uma lista incontável destas instituições.

Relativamente à componente letiva, a escola divide as suas atividades em três espaços, todos eles muito próximos e que servem objetivos de formação distintos. No edifício sede compreende um espaço composto por salas técnicas específicas dos vários cursos. Um segundo espaço é somente destinado às salas teóricas. Deste modo, numa ótica de rentabilização de espaços e de equipamentos, estes não são de exclusiva utilização a apenas um curso e, por isso a utilização procura ser criteriosa e de acordo com as necessidades específicas de cada aula ou sessão de formação. Todas as salas estão equipadas com sistema de projeção vídeo e computador para cada professor. Na sua generalidade, as salas estão equipadas para vinte e quatro postos de trabalho individuais possibilitando uma prática efetiva das componentes técnicas. Em alguns casos o posto de trabalho é para dois alunos, nomeadamente nas situações em que o processo de trabalho é baseado no trabalho em equipa, como acontece frequentemente nas disciplinas de componente técnica.

Um terceiro espaço é destinado ao ensino da componente artística e algum tipo de formação mais específica. Este é o espaço “Atmosferas”, um pavilhão multiusos, situado nas instalações da ETIC, mas com abertura à EPI. Existem ainda protocolos que visam a utilização de espaço para fins específicos, como o pavilhão desportivo do BES (Banco Espírito Santo) que possibilita a lecionação das aulas da disciplina de Educação Física ou como o teatro “A Barraca” e a “Sociedade Guilherme Cossoul” para aulas e espetáculos de teatro e dança. Neste sentido, é importante salientar a comunicação

externa facilitada, nomeadamente no que confere às parcerias profissionais, protocolos curriculares de estágio, visitas de outras entidades ou ainda a utilização do espaço e equipamentos, em trabalhos contratados, de que é exemplo, a entrevista realizada a Ricardo Araújo Pereira, sobre a Doença Celíaca.

O pavilhão “Atmosferas” assume também um papel importante, sendo utilizado para eventos comuns entre a EPI e a ETIC, “a nossa aliada (...) que também faz a prospetiva de áreas mais à frente e é alternativa.” (anexo 1). Das diversas utilidades, salientam-se a vinda de profissionais à escola para conferências ou palestras relacionadas com uma determinada área de formação, tal como o Tim do “Xutos e Pontapés” ou José Cid, no âmbito da formação musical. Por outro lado, este espaço é nas palavras do diretor “uma imagem de marca” da EPI, sendo também utilizado para celebrações privadas da escola, como por exemplo, no que se refere à entrega de diplomas “*Final Click*”, ou à festa de encerramento de período, ou de final de ano.

2. Perfil cultural da EPI

Neste ponto faz-se uma análise aprofundada da cultura organizacional da EPI, tomando em consideração os conteúdos previamente explorados na parte teórico-conceptual do trabalho e dando seguimento à lógica de apresentação da organização. Deste modo, apresentam-se os dados obtidos pelos instrumentos de recolha metodológica mobilizados, sendo estes, o inquérito por questionário e a entrevista, e a observação, registo de diários de campo e análise de conteúdo que atravessaram todo o período de estágio.

Quanto ao questionário obtiveram-se vinte e duas respostas, correspondendo a sete professores da área sociocultural, seis formadores da área técnica, quatro professores coordenadores da área técnica, três colaboradores de recursos/serviços, um funcionário dos serviços administrativos e um profissional de psicologia. A amostra obtida foi a possível e o facto de ser reduzida não tem grandes implicações nos resultados do questionário, sendo este apenas para complementação e não utilizado com instrumento central de recolha de dados no presente estudo. De forma geral a maioria dos profissionais respondeu durante o horário de trabalho, o que facilitou a comunicação de dúvida, sendo o mesmo horário de estágio na organização. No entanto, alguns dos formadores responderam fora da organização, o que impossibilitou o acompanhamento

presencial. O tempo estimado para o seu preenchimento foi entre 25 a 30 minutos, o que se confirmou.

Os dados recolhidos pelo instrumento de questionário serão organizados e posteriormente analisados de acordo com as quatro dimensões de diagnóstico da cultura organizacional definidas por Cameron e Quinn (2006, p. 72):

- a) O tipo geral de cultura que domina a organização;
- b) As discrepâncias entre a cultura atual e a cultura desejada;
- c) A força da cultura dominante;
- d) A coerência dos perfis de cultura nas diferentes dimensões e atributos.

Como indicado, foi realizado um inquérito por questionário, aplicado através da plataforma do *Google Docs* e entregue via *email*, sempre que possível com acompanhamento presencial. Foram enviados 35 inquéritos, mas destes apenas responderam 22 inquiridos. Na tabela que se segue, especificam-se os dados demográficos dos inquiridos:

Tabela 3 - Dados demográficos dos inquiridos (género, idade, habilitações, função, área de ensino e antiguidade na organização, departamento)

DADOS DEMOGRÁFICOS					
	Total N=22	Percentagem (%)		Total N=22	Percentagem (%)
Género			Área		
Feminino	8	36,4%	Técnica	13	76,5%
Masculino	14	63,6%	Sociocultural	5	29,4%
Idade			Científica	0	0%
30 ou menos	1	5%	Antiguidade		
31-35	6	30%	Menos de 3	3	15%
36-40	2	10%	3-5	4	20%
41-45	4	20%	6-10	8	40%
46-50	2	10%	11-15	2	10%
51-55	2	10%	16-20	3	15%
56-60	0	0%	Departamentos		
61 ou mais	3	15%	Línguas	3	15,8%
Habilitações			TIC	2	10,5%
Bacharelato	4	21,1%	História e cultura das artes	1	5,3%
Licenciatura	8	42,1%	Geometria descritiva	0	0%
Mestrado	3	15,8%	Ciências exatas	0	0%
Doutoramento	1	5,3%	Educação Física	0	0%
Outro: Curso técnico	5	26,3%	Integração	0	0%
Função			Animação 2D/3D	4	21,1%
Prof.	4	19%	Design gráfico	4	21,1%

Coordenador					
Professor	7	33,3%		Design int/ext	2 10,5%
Formador	7	33,3%		Fotografia	4 21,1%
Administrativo	1	4,8%		Interpretação	0 0%
Colaborador serviços/recursos	3	14,3%		Multimédia	6 31,6%
				PTM	3 15,8%
				Som	6 31,6%
				Vídeo	4 21,1%

Numa breve leitura, observa-se que em relação ao género, 36,4% dos inqueridos são do sexo feminino, correspondente a 8 indivíduos, e 63,6% são do sexo masculino, correspondente a 14 indivíduos. A média de idades dos inqueridos ronda entre o intervalo dos 31-35 e os 41-45. Relativamente às habilitações literárias 42,1%, correspondendo a 8 inquiridos, já 26,3% dos inqueridos possui um curso técnico, correspondente a 5 inquiridos. Quanto à área de formação, a maioria dos inqueridos que responderam ao inquérito lecionam na área técnica, sendo 13 indivíduos, o que equivale a 76,5%. Quanto ao departamento em que lecionam dá-se conta de uma maior representatividade em “Som” e “Multimédia” 31,6%, seguindo-se de “Animação 2D/3D”, “Design Gráfico”, “Vídeo” e “Fotografia”, com 21,1%, o que sugere uma maioria de 52,7% dos docentes. A grande percentagem de inquiridos foram professores (internos) ou formadores (externos), representado 33,3% dos inqueridos. Em relação à antiguidade na organização, verifica-se que os membros que responderam situam-se em média entre 6 a 10 anos, observando-se ainda que com 20%, 4 dos docentes inqueridos estão na organização há cerca de 3 a 5 anos.

O diagrama que segue apresenta um primeiro olhar sobre a tipologia cultura da organização identificada pelos membros, ao nível da cultura atual (—) e da tipologia desejada (---): Diagrama 1 – Perfil cultural da organização atual e desejada

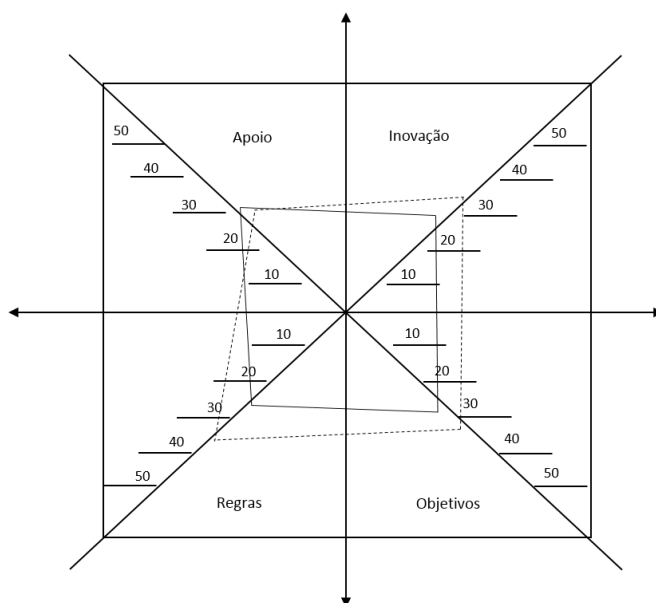
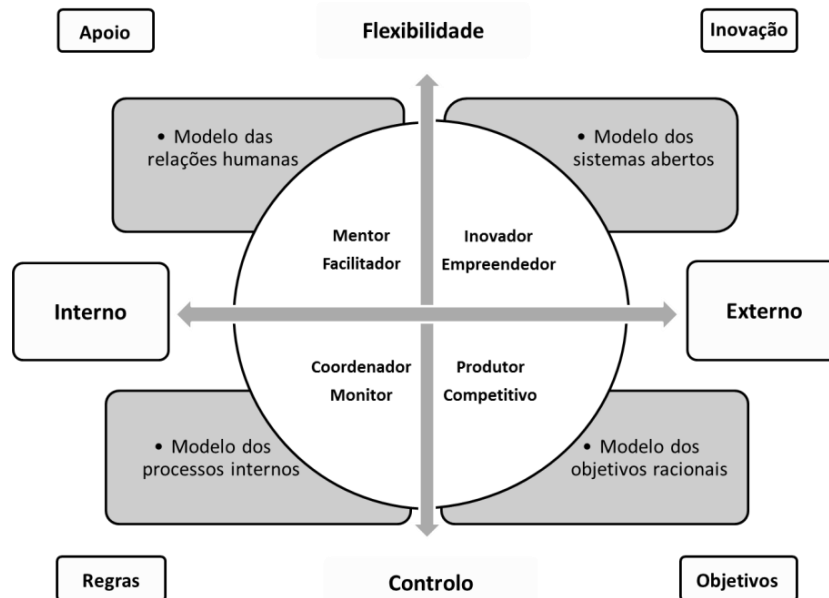


Tabela 4 - Resultados globais do OCAI

Tipo de cultura	N=22	
	Atual	Desejada
Apoio	30	29
Inovação	29	33
Objetivos	28	32
Regras	27	34

Após a análise dos dados, compreende-se através dos resultados obtidos pelo questionário que a cultura organizacional da EPI com mais pontuação é a cultura de apoio, seguida da cultura de inovação, registando-se a maior diferença de pontuação entre a tipologia mais pontuada, cultura de apoio e a menos pontuada, cultura de regras, por três pontos. No que respeita à cultura desejada, os dados indicam uma preferência pela cultura das regras, aumentando esta sete pontos em relação à análise anterior, o que sugere um forte desejo pelos inquiridos do seu reforço na organização. Segue-se a cultura de inovação e cultura dos objetivos que também aumentam em quatro pontos. Finalmente, a cultura de apoio, inicialmente indicada como aquela que está presente na organização, diminui um ponto quanto à sua importância para os inqueridos, face aquilo que é desejado, aumentando assim a diferença que vai desde a tipologia de cultura das regras, mais votada, e a cultura de apoio, a menos votada, em cinco pontos.

Figura 6 – Modelo dos valores contrastantes



Fonte 5: Adaptado de Cameron & Quinn (1998, p. 58)

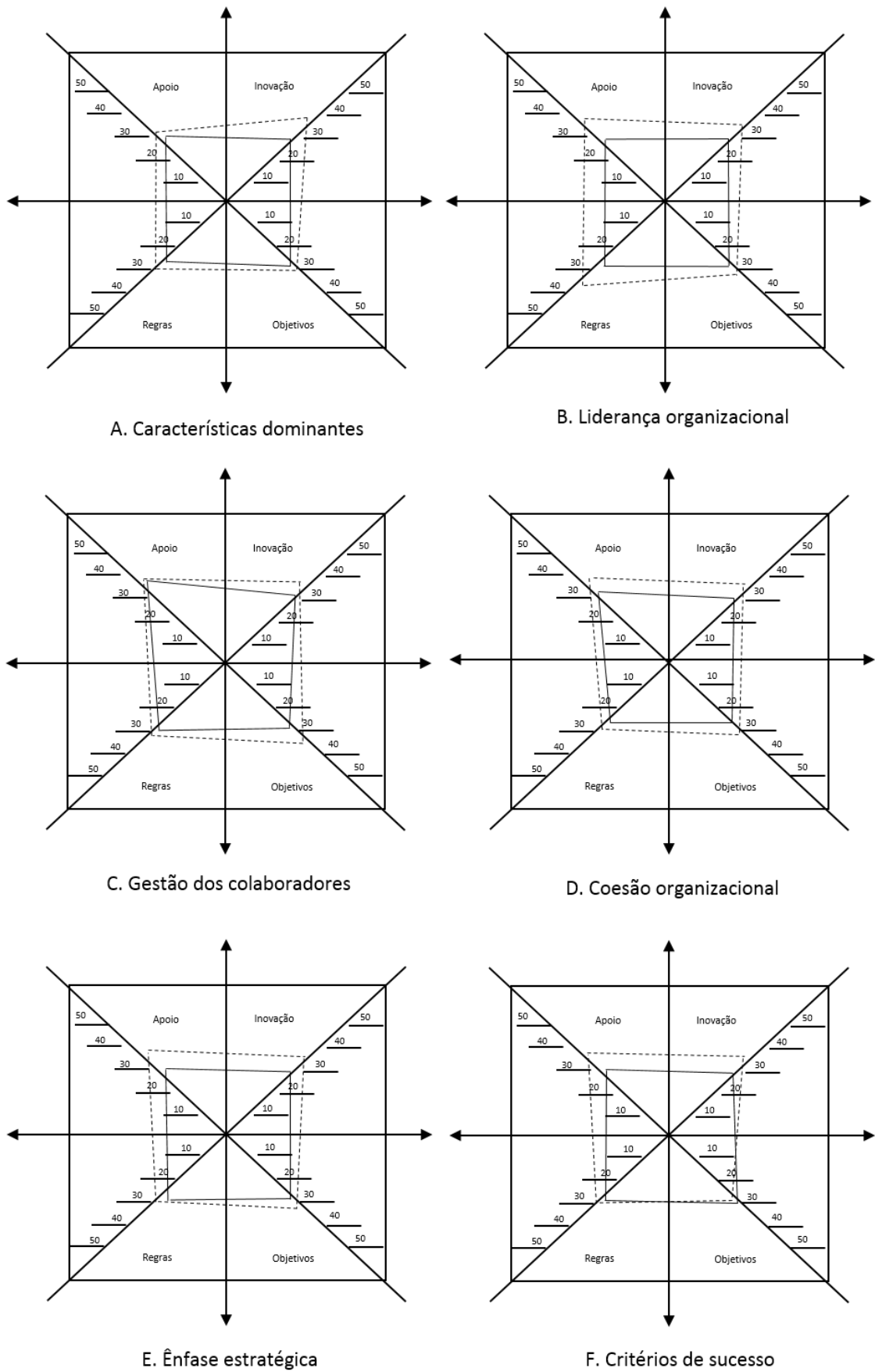
No modelo apresentado por Cameron & Quinn (1998) é possível verificar que no caso da orientação para o apoio, a organização apresenta o centro no interior; por outro lado, quando a orientação é a inovação, o foco direciona-se para o ambiente externo. Apesar deste contraste de valores, ambas culturas se encontram num eixo comum, apontado para a flexibilidade organizacional. Deste modo, no eixo vertical o foco está na importância do desempenho e iniciativa individual, bem como a capacidade de adaptação à organização e ao meio externo dos indivíduos. O segundo eixo que aparece na horizontal, representando a dimensão interna da organização, no caso da cultura de apoio, em que se destaca o ambiente estável e cooperante, realçando a necessidade de desenvolvimento dos recursos humanos e, por outro lado, a dimensão externa, relativamente à cultura de inovação, que é representativa da estrutura e valores que possibilitam assim o decorrer das atividades e a aquisição de recursos, tal como se observa na figura 15.

É ainda possível compreender uma terceira dimensão que concretiza os meios/fins, implícita na estrutura da organização. Esta dimensão representa o crescimento da organização ao nível da inovação e atualização, nomeadamente através da aquisição de novos recursos e da rapidez de respostas às necessidades externas, com ênfase nos sistemas de informação e de comunicação e algum foco nos resultados.

Tabela 5 – Resultados do questionário por dimensão

Tipo de cultura	N=22	
	Atual	Desejada
1. Características dominantes	Pontuação per n=t*6	
A	29	31
B	28	35
C	27	30
D	25	30
2. Liderança organizacional		
A	28	35
B	28	33
C	29	31
D	29	35
3. Gestão dos colaboradores		
A	34	35
B	31	34
C	27	34
D	28	31
4. Coesão organizacional		
A	31	35
B	30	32
C	25	31
D	25	28
5. Ênfase estratégico		
A	30	35
B	30	33
C	27	32
D	28	30
6. Critérios de sucesso		
A	30	35
B	28	32
C	30	27
D	29	30
Resultados globais (média) n=t/6		
Apoio	30	29
Inovação	29	33
Objetivos	28	32
Regras	27	34

Gráfico 1 - Resultados do questionário por dimensão



Fazendo uma leitura sintética dos dados recolhidos em cada uma das dimensões, verificam-se algumas especificidades das pontuações, nomeadamente em relação à liderança organizacional, ênfase estratégico e critérios de sucesso. Deste modo, em relação à cultura atual, no que respeita às características dominantes, os membros atribuem uma pontuação mais elevada à cultura de apoio (“A organização é um local muito pessoal, como uma segunda família, onde as pessoas partilham muito de si próprias”), no entanto, salienta-se a preponderância da cultura de inovação, com uma pontuação aproximada. Já os resultados relativos à cultura de objetivos e cultura de regras apresentam-se mais baixos, sendo semelhantes aos resultados globais. No que se refere ao tipo de cultura desejada no futuro, todas as tipologias apresentam diferenças, registando-se um pequeno aumento de pontuação na cultura de apoio, contudo uma importância ainda mais significativa relativamente à cultura de inovação, que aumenta sete pontos (“A organização é muito dinâmica e empreendedora, onde as pessoas estão dispostas a comprometer-se e a assumir riscos”), sendo a preferida pelos membros e indicando, que estes aspiram a uma cultura mais inovadora e menos familiar. Há ainda que salientar a alteração em mais cinco pontos da cultura das regras, em relação ao desejado e da cultura dos objetivos em apenas três, colocando-as no mesmo patamar.

Na dimensão da liderança organizacional constata-se uma maior aproximação das pontuações de modo geral, sendo visível um empate entre A/B e C/D, no entanto, distinguindo-se pelo inverso à primeira dimensão, em que as duas últimas apresentam desta vez uma pontuação superior às anteriores. Os membros evidenciam assim a existência da cultura de objetivos (“Na organização, a liderança é geralmente exemplo de objetividade, competitividade e orientação para os resultados”) e da cultura de regras (“Na organização, a liderança é geralmente um exemplo de coordenação e de gestão contínua da eficiência”). Quanto ao esperado, observa-se um aumento, salientando o mesmo, em relação à cultura das regras, que aumenta ainda mais face ao indicado, em seis pontos e, à cultura de apoio (“Na organização, a liderança é geralmente exemplo de apoio, aconselhamento e treino”) com significativos sete pontos, ficando estas equiparadas no desejado pelos membros.

Quanto à terceira dimensão, gestão dos colaboradores, a cultura de apoio apresenta a maior pontuação (“O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover o trabalho de equipa, o consenso e a participação”), distanciando-se em média quatro pontos das restantes. Ainda que mantendo a posição de líder na categoria do futuro,

quando inquiridos, os membros demonstram um aumento da preferência pela cultura de objetivos, que se regista como o maior, em sete pontos (“O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por desenvolver a competitividade, promover os resultados e cumprimento dos objetivos”).

Na quarta dimensão, coesão organizacional, o cenário é idêntico. Observa-se que a cultura de apoio se mantém à frente (“O que mantém a organização coesa é a lealdade e confiança mútua, sendo o compromisso para com a organização é elevado”), embora a cultura de inovação apresente uma pontuação próxima (“O que mantém a organização coesa é o compromisso para com a inovação e o desenvolvimento, sendo que importa é estar na vanguarda”). As outras duas verificam-se distantes, com uma pontuação de cinco valores inferiores. No entanto, quando ao desejado, de forma semelhante à dimensão anterior, a cultura de objetivos sofre o aumento mais significativo, de seis pontos (“O que mantém a organização coesa é o compromisso para com a consecução e superação dos objetivos, sendo que ganhar e ser competitivo são temas correntes”) ainda que não ultrapassando a cultura de apoio, que também aumenta quatro pontos e assim mantém-se a mais pontuada.

A dimensão da ênfase estratégica apresenta-se entre todas como aquela que é mais congruente com a pontuação geral atribuída às dimensões, relativamente às tipologias de cultura indicadas. As pontuações apresentam-se equilibradas face à categoria da atualidade, em que se salienta a cultura de apoio (“Para a organização é importante o desenvolvimento do capital humano, por isso valoriza-se a confiança, a abertura e a participação constante”) e de igual modo, a cultura de inovação (“Para a organização é importante a aquisição de novos recursos e a criação de novos desafios, por isso valoriza-se as novas experiências e a prospeção de novas oportunidades”). Contudo, o desejado aponta uma tendência para um reforço da cultura de apoio, ainda que, o registo de aumento se verifique com igual importância nas culturas de apoio e cultura de objetivos (“Para a organização é importante competir e atingir resultados, por isso a ênfase está na superação dos objetivos ambiciosos e em ser o melhor no mercado”), ambas com cinco pontos mais.

Por fim, a última dimensão, critérios de sucesso, apresenta um empate entre a cultura de apoio (“O sucesso da organização define-se com base no desenvolvimento dos recursos humanos e no grau de envolvimento dos seus membros”) e a cultura de objetivos (“O sucesso da organização define-se com base na competitividade de produto

e liderança de mercado”), encontrando-se ainda a cultura das regras com uma pontuação aproximada (“O sucesso da organização define-se com base na eficiência e no planeamento”). Na categoria do desejado é visível um crescimento de cinco pontos da cultura de apoio, reforçando os membros a necessidade da sua prática para alcançar o sucesso futuro. À sua semelhança, com mesmo aumento de cinco pontos, está também a cultura de inovação. Por outro lado, a cultura das objetivos apresenta um decréscimo, embora pouco acentuado, de três pontos.

Em síntese, esta caracterização global dos resultados por dimensões permite perceber que na sua maioria, a cultura de apoio apresenta a maior pontuação, no entanto, a cultura de inovação está sempre muito próxima, andando a par com a primeira, sendo a mais desejada na dimensão das “Características dominantes da organização”, em que os membros salientam a vontade de uma organização mais dinâmica e empreendedora, onde as pessoas estejam dispostas a comprometer-se e a assumir riscos. Por outro lado, é também perceptível, que a cultura das regras e a cultura dos objetivos registam as alterações mais diferenciadoras de pontuação na categoria do desejado, alcançando por vezes pontuações muito próximas à tipologia mais votada, cultura de apoio, nomeadamente na dimensão da “Liderança organizacional”, em que apresenta mesmo a pontuação igual, ou noutro exemplo, na dimensão dos “Critérios de sucesso”, em que se verifica a mesma pontuação de A e D em relação à cultura atual da organização, identificada pelos membros. Como evidenciado por Martin (1992) quando a organização é composta por subculturas, não existe uma cultura forte e deste modo, pode justificar-se o equilíbrio das pontuações aquando a caracterização atual. Porém identifica-se uma cultura mais dominante, a cultura de apoio, aproximando-se significativamente desta a cultura de inovação.

Analisando em concreto cada tipologia identificada, na perspetiva de Cameron & Quinn (1998), evidencia-se a cultura de apoio, como a cultura dominante da EPI, relativamente à orientação da organização, compreendendo-se como já descrito em cima, que de uma forma geral esta pressupõe a existência de uma organização de tipo familiar, onde a partilha é uma constante. De acordo com Bilhim (2006) a cultura dominante da organização apresenta três características, sendo elas, a profundidade com que as crenças, os valores e expectativas, orientam o comportamento e atitude dos membros da organização; a extensão com que a cultura é partilhada; por fim, a clareza

dos elementos da cultura fundamentais para a organização. Os valores, crenças, normas e comportamentos são aceites pelos membros, que atribuem os mesmos significados e interpretações à vida organizacional, constituindo-se esses como pressupostos básicos. Neste sentido, em relação aos grupos formados na organização, que constituem as subculturas, segundo Martin (1992), a perspetiva correspondente é a integradora, sendo a cultura partilhada, consistente e consensual, isto é, reconhecendo-se um padrão quanto às manifestações culturais. Os valores são assim coerentes com as práticas, em que todos os membros atribuem o mesmo significado e interpretação aos acontecimentos. Partilham os mesmos objetivos e propósitos, que são claros para cada membro, o que promove os sentimentos de pertença, confiança, lealdade e facilita a produtividade.

Como instituição educativa existente há 20 anos, a EPI nasce em 1993, começando por lecionar apenas três cursos (Vídeo, Fotografia e Desenho Gráfico) e desde então esta instituição tem vindo a crescer, apresentando uma cultura marcadamente de apoio, sendo caracterizada por um ambiente familiar, poucos colaboradores e um espaço reduzido que condiciona a proximidade entre os indivíduos. É aquela que em subgrupo mais se destaca, verificando-se a partilha mútua e a cooperação ao nível do trabalho, como se pode conferir nas tabelas que se seguem:

Tabela 6 - Perfil cultural de apoio na EPI

Cultura	Pontos
Apoio	30
CARACTERÍSTICAS	
✓	A escola é como uma casa/família
✓	Partilha pessoal
✓	Entreajuda
✓	Trabalho em equipa
✓	Projetos multidisciplinares
✓	Aposta nos recursos humanos
✓	Preocupação com os alunos
✓	Partilha de ideias

Tabela 7 - Classificação da tipologia de Cultura de Apoio per % atribuída no questionário

DIMENSÕES	1 (DISCORDO TOTALMENTE)	2 (DISCORDO)	3 (CONCORDO)	4 (CONCORDO TOTALMENTE)
A organização é um local muito pessoal, como uma família, onde as pessoas partilham muito de si próprias	0%	18,2%	72,7%	9,1%
Na organização, a liderança é geralmente exemplo de apoio, aconselhamento	0%	36,4%	50%	13,6%
O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado	4,5%	4,5%	40,9%	50%

por promover o trabalho de equipa, o consenso e a participação				
O que mantém a organização coesa é a lealdade e confiança mútua	0%	18,2%	54,5%	27,3%
Para a organização é importante o desenvolvimento do capital humano	0%	13,6%	68,2%	18,2%
O sucesso da organização define-se com base no desenvolvimento e no grau de envolvimento dos seus membros	4,5%	22,7%	40,9%	31,8%

Atendendo aos dados obtidos pelo questionário aplicado aos membros, faz-se de seguida uma análise tendo em consideração as dimensões das tipologias de cultura inqueridas. Em relação à primeira dimensão, - A organização é um local muito pessoal, como uma família – destaca-se na EPI, a relação de proximidade entre os membros, nomeadamente, entre formadores e formandos, o que se estende igualmente ao contacto com o gestor da organização. Deste modo, “o relacionamento entre alunos, professores, formadores e o pessoal que é próximo” (anexo 1) facilita o decorrer da componente letiva, concretamente entre os formadores da área técnica, que “conseguem transmitir quase de igual para igual as dificuldades e as vantagens do mercado de trabalho e o que se passa e não se passa” (anexo 1). Assim “veem muitos dos alunos como futuro colegas de profissão e, isso facilita esse relacionamento.” (anexo 1). A questão da transparência – “aqui toda a gente vê toda a gente, as paredes são de vidro, não há uma sala em que não se veja lá para dentro.” (anexo 1) - aparece como um valor imperativo na escola, manifestando-se como já evidenciado no seu sentido mais literal, no entanto, sendo também visível na postura assumida pelo diretor, no sentido de manter a sua porta sempre aberta e dispensando quaisquer burocracias quando se trata de entrarem em contacto com este:

“Assumo a política da porta sempre a aberta, eu pelo menos acho que aqui nunca a fecho. (...) Qualquer aluno quer falar comigo seja com quem for, fala, não há cá aquela coisa de venha cá daqui a cinco dias com marcação. Eu próprio promovo reuniões com os delegados para ir sabendo como é que as coisas estão... é uma questão de filosofia da escola” (anexo 1).

O desenvolvimento dos recursos humanos e o grau de envolvimento dos seus membros, de que é exemplo, a contratação anual de formadores especialistas que se encontram ativos no mercado de trabalho, confere-se também uma dimensão de sucesso

na organização. Assim, “Independentemente de um ser professor e o outro ser aluno, o que é comum, o mais importante é a multimédia, a mesa de estudo, o som, o vídeo, a televisão...” (anexo 1).

Ainda neste âmbito, o “Projeto de Mentoria” que a EPI iniciou no ano letivo 2014/15, a título experimental, como adaptação de um projeto europeu. É uma iniciativa que pretende proporcionar o acompanhamento dos alunos, através do apoio prestado na vida académica ou pessoal do aluno. Conta com a colaboração voluntária de pessoas, com o objetivo de motivação e orientação para os alunos. Não é um apoio a nível de “explicações”, mas antes um processo que visa a entreaajuda para encontrar os meios e a motivação para ultrapassar os problemas. Pretende-se que o mentor não esteja ligado hierarquicamente ao aluno na escola (não é o seu professor), mas sim alguém que seja encarado como uma ajuda de uma pessoa mais experiente. Caso a experiência seja avaliada de forma positiva, pretende-se que os ex-alunos diplomados da EPI sejam envolvidos no projeto, já que conhecem bem a escola, reconhecem a importância que teve a sua passagem por esta e estão em condições de transmitir a sua experiência ao mesmo tempo que prologam a sua relação com a escola.

Em relação à dimensão, de liderança na organização como exemplo de apoio, aconselhamento e treino, salienta-se o gosto pessoal do gestor pela vertente pedagógica da gestão, em que este promove o relacionamento com os professores e alunos essencialmente através do diálogo: “Falar com as pessoas e pensar como podemos mudar, melhorar, (...) é que eu mais gosto de fazer.” (anexo 1). Ainda, os membros evidenciam a abertura e pré-disposição da parte do gestor para os receber, ouvir e resolver as questões ou problemas colocados, indo ao seu encontro:

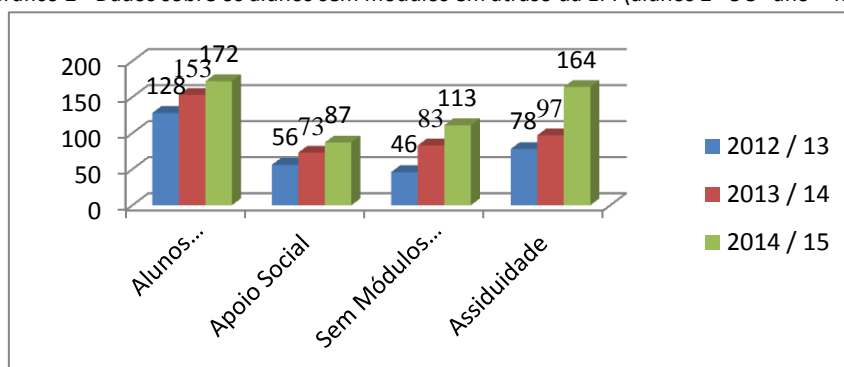
“Em termos de escola as pessoas procuram-me para solucionar problemas. (...). Normalmente esta é a lógica, vir perguntar-me como fazer, se podem fazer, qual a melhor solução.” (anexo 1).

Na dimensão do trabalho de equipa e participação, uma outra característica a salientar é o modelo de trabalho mais utilizado na escola, o projeto - “A escola dá muita ênfase a projetos e participação dos membros” (anexo 1) -, nomeadamente projetos estruturados como o “Interturmas” que envolvem o trabalho conjunto de toda a escola. Este projeto é implementado durante o 2º ano do curso e pretende promover a interdisciplinaridade, o trabalho de equipa e a formação de equipas multidisciplinares, complementando a Formação em contexto de trabalho (FCT). São formadas as equipas

de projeto compostas por alunos do 2º ano e integrando cada equipa elementos de todas as turmas/curso. Cada equipa tem um coordenador responsável coadjuvado por professores quer da componente sociocultural, quer da componente técnica. Estas equipas têm de efetuar um trabalho de acordo com o *briefing* disponibilizado, concebendo e realizando todas as fases de concretização do produto, desde a ideia até à apresentação do produto. Os trabalhos produzidos são apresentados a um júri composto por elementos externos à escola, nomeadamente por figuras conhecidas do meio artístico ou convidados do mercado de trabalho.

Outras dimensões a destacar prendem-se com a lealdade e confiança mútua, no que se refere ao compromisso para com a organização e no que compreende a importância ao desenvolvimento do capital humano. Atenta às dificuldades económicas em geral e dos seus alunos e famílias, a EPI tomou medidas que possibilitassem um apoio económico aos seus alunos, mas sem descuidar o reconhecimento do mérito do percurso escolar. Assim foram criados mecanismos de “apoio e de incentivo” ao mérito académico que se reflete na mensalidade do GADE com reduções de 25% e 50% (EPI, 2015). O “Apoio” é concedido de acordo com a situação do aluno perante a segurança social através da apresentação de declaração da mesma com a sua inclusão nos escalões 1 ou 2 e a sua manutenção em cada período letivo está dependente do desempenho do aluno em termos académicos, nomeadamente, da sua assiduidade. Os “Incentivos” são conferidos para reconhecer o mérito do desempenho académico do aluno, pelos resultados, terminar o ano letivo sem módulos em atraso, ou ainda com uma média de igual ou superior a 15 valores, e igualmente pela assiduidade com menos de um total de 8 faltas em cada período letivo.

Gráfico 2 - Dados sobre os alunos sem módulos em atraso da EPI (alunos 2º e 3º ano - 48%)



Fonte 1 – EPI (2015)

Segundo dados da EPI, estas medidas revelaram-se bastante importantes e contribuíram para que a média de assiduidade dos alunos aumentasse bastante, bem como o aproveitamento. Com a possibilidade de alguns destes apoios ou incentivos poderem ser acumuláveis, verifica-se casos em que a mensalidade do GADE é reduzida em 50%, chegando em alguns casos à redução total (EPI, 2015).

Esta dimensão associada à individualidade é acompanhada pelos valores já anunciados, como a tolerância e o respeito, que na EPI se manifestam através da flexibilidade de regras e normas adotadas, isto é:

“A individualidade é tão grande de cada um dos alunos e dos processos, que temos a dificuldades de generalizar. Temos uma grande dificuldade de sistematização, porque as situações são tantas e tão diferentes... Porque nós trabalhamos o aluno, não trabalhamos a massa.” (Anexo 1).

Quanto à cultura de inovação é caracterizada pelos sistemas abertos, isto é, situando a EPI num eixo de abertura e flexibilidade, cuja organização se orienta para o contexto externo do mercado. Nesta valoriza-se a mudança e a antecipação do futuro, tendo como principal objetivo a adaptação às necessidades e exigências do meio, como indica o diretor “o desafio parte sempre por melhorar (...), o grande desafio é dar resposta aquilo que os miúdos precisam e melhor formação” (anexo 1). Neste sentido, entende-se a organização como aberta à mudança e reconfiguração é rápida e constante. Esta define também a organização como um local dinâmico e empreendedor, em que se estimula a criatividade e a autonomia dos membros. Deste modo, a motivação surge através da promoção da iniciativa pessoal e a liderança manifesta-se pela possibilidade de arriscar e inovar com novas ideias, sendo visível o esforço mobilizado por parte da EPI para se construir com base numa visão estratégica (Cameron & Quinn, 1998).

Nesta tipologia, a organização é caracterizada como sendo muito dinâmica, empreendedora e criativa, assumindo um compromisso com a inovação. Como anteriormente descrito, valoriza-se a mudança e a previsão do futuro, tendo como principal objetivo a adaptação às necessidades e exigências do meio. Esta confere à organização uma reconfiguração rápida e constante, sendo a vida da organização marcada por correr riscos e aceitar novos desafios e experiências. O seu sucesso é definido pela inovação na oferta de produto, numa organização que valorize a autonomia, a criatividade e a individualidade, diferenciando-se assim das restantes.

Tabela 8 - Perfil cultural de inovação na EPI

Cultura	Pontos
Inovação	29
CARACTERÍSTICAS	
✓	Rede de contactos externos
✓	Atualização dos equipamentos
✓	Dinamismo na concretização de projetos
✓	Estimula da criatividade e individualidade
✓	A escola quer ser a melhor no mercado
✓	Aceita desafios
✓	Aposta na diferenciação
✓	Produto atrativo
✓	Formadores em contexto de trabalho

Tabela 9 - Classificação da tipologia de Cultura de Inovação per %

DIMENSÕES	1 (DISCORDO TOTALMENTE)	2 (DISCORDO)	3 (CONCORDO)	4 (CONCORDO TOTALMENTE)	Total (3+4)
a) A organização é muito dinâmica e empreendedora	0%	27,3%	63,6%	9,1%	72,7%
b) Na organização, a liderança é geralmente exemplo de disposição para correr riscos	4,5%	22,7%	59,1%	13,6%	72,7%
c) O estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover a autonomia e o espírito criativo	4,5%	9,1%	54,5%	31,8%	86,3%
d) O que mantém a organização unida é o compromisso para com inovação e o desenvolvimento	0%	18,2%	68,2%	13,6%	81,3%
e) Para a organização é importante adquirir novos recursos e estar a altura de novos desafios/experiências	0%	18,2%	59,1%	22,7%	81,8%
f) O sucesso da organização define-se com base na competitividade	0%	27,3%	59,1%	16,6%	75,7%

Uma primeira análise permite perceber através dos dados reunidos nas tabelas, a importância atribuída a esta tipologia, que como se observa na tabela é a segunda mais pontuada, no que respeita ao perfil geral da cultura traçado pelos membros da organização. Evidencia-se essencialmente na organização através das dimensões da gestão dos colaboradores, coesão organizacional e ênfase estratégica, sugerindo que na organização o estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover a autonomia e o espírito criativo, a “cola” que mantém a organização unida é o

compromisso para com inovação e o desenvolvimento e, por fim, indica que para a organização é importante adquirir novos recursos e estar a altura de novos desafios e experiências, respetivamente. Quanto à cultura desejada esta apresenta-se igualmente como a segunda tipologia mais pontuada, salientando a necessidade de uma organização que seja mais dinâmica, empreendedora e criativa do que já é, cuja liderança seja um exemplo de motivação para arriscar e inovar e deste mesmo modo, que a autonomia e o espírito criativo esteja na base das gestões dos seus membros. Por outro lado, evidencia-se ainda um reforço da predisposição para a importância de se situar na vanguarda, isto é, estando sempre atualizada através da aquisição de novos recursos e capaz de responder às necessidades e desafios que lhe são impostos pelo mercado externo.

Mais uma vez se coloca em evidência a visão, missão e valores apresentados pela organização, em que saltam à vista palavras como criatividade,

Analisando esta tipologia cultural concretamente por dimensões, entende-se que a organização é muito dinâmica e empreendedora, no sentido em que “está sempre a mexer (...), não há dois anos iguais” (anexo 1). Como escola profissional, a EPI está sujeita às imposições dos organismos centrais de gestão educativa e deste modo a adaptação e a mudança são fatores constantes na sua ação: “Como escola estamos sempre a fazer coisas novas (...) Umas do lado da escola, outras são-nos impostas” (anexo 1). Quanto à dimensão relativa à aquisição de novos recursos e estar à altura de novos desafios e experiências, destaca-se a forte aposta na inovação como um parâmetro fundamental que EPI promove, sendo visível a preocupação em se adequar ao meio externo. Esta relaciona-se essencialmente com a componente técnica dos cursos, no que diz respeito às instalações, equipamentos e materiais disponibilizados, “estamos a falar de computadores com *softwares* atualizados e com as licenças para os alunos trabalharem e isso custa muito dinheiro e, essa é outra diferença.” (anexo 1). A inovação surge muito ligada a esta componente técnica e aos resultados obtidos pelos alunos mediante os trabalhos práticos que realizam. Deste modo, para o diretor, a inovação está interligada com os bons resultados obtidos e consequentemente com o sucesso da organização no mercado, pois é necessário providenciar as ferramentas adequadas ao trabalho:

“Isso não tem só a ver com a qualidade do aluno, mas também com a inovação da escola. A escola dá as oportunidades para aprender coisas diferentes. Os nossos alunos fazem coisas que há muitos anos não faziam, mas que são dadas pela inovação da escola, pelos equipamentos e professores que a escola teve e com a capacidade dos

alunos em aproveitar essa inovação. Para mim a EPI bons resultados está ligado à EPI inovadora.” (anexo 1).

A procura e contratação de profissionais ativos no mercado de trabalho, que possam ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem atualizado e inovador é também um exemplo da prática desta cultura, procurando distinguir-se exatamente pela especialidade conferida pelos recursos humanos. Isto é,

“a diferença está nos professores da área técnica. Todos os anos nós vamos buscar professores especialistas que estão no mercado de trabalho para vir dar as aulas. São especialistas que vêm cá dar as aulas, conforme os módulos, as disciplinas e é raro as escolas terem isso” (anexo 1).

Deste modo, o estilo de gestão dos colaboradores é caracterizado por promover a autonomia e o espírito criativo, aparece também como uma dimensão da cultura de inovação que se verifica ser promovida na organização em estudo. Existe um apelo à participação, apesar de se sentir alguma dificuldade em conseguir recolher *feedback* construtivo da parte dos membros, pois existe alguma resistência à mudança e em sair da zona de conforto daquilo que já fazem. Desta forma, “este é o desafio da escola e dos professores, de responder mais às preferências dos miúdos e terem aulas diferentes.” (anexo 1).

Por outro lado, o financiamento da organização está também dependente do número de alunos que se candidatam e às vagas autorizadas pelo MEC, pelo que a sua atividade e esforço para dar visibilidade à escola é permanente e neste âmbito, destacam-se a presença em eventos como a “*Futurália*”, “*Dia do Ensino Profissional*”, visitas a escolas secundárias e associação em trabalhos com a “Escola de Tecnologias, Inovação e Criação” (ETIC), “aproveitando também a nossa aliada, a ETIC, que também anda nestas áreas, e que faz a prospetiva de áreas mais à frente e é alternativas. E nós vamos aproveitando estas coisas todas para fazer diferente das outras escolas.” (anexo 1).

A dimensão que diz respeito a uma liderança exemplo de disposição para correr riscos, está assim também ela marcada pelos diversos desafios que surgem em torno da organização e das exigências externas. Neste sentido, o contacto com as mais diversas empresas é evidente, estabelecendo protocolos com inúmeras entidades do mercado ao nível nacional e internacional, com as quais colabora na realização de trabalhos profissionais, atividades, intercâmbios e para onde envia estagiários.

Desde 2000 a escola tem vindo a participar em diversos projetos internacionais quer de desenvolvimento de parcerias e de produtos, quer de programas de mobilidade, tais como o “Leonardo da Vinci” e no ano letivo 2014/2015, os programas “Comenius” e “Erasmus +”, realizando intercâmbio de alunos, professores ou somente possibilitando visitas de estudo com a vinda ou ida de profissionais e representantes de entidades. No entanto, a maior parte destes projetos é de mobilidade ao nível dos alunos, permitindo a realização de diversos estágios (curriculares e profissionais) pela Europa. Estes projetos são realizados em conjunto pelas duas escolas EPI e ETIC, o que além das mais-valias de otimização dos recursos utilizados por ambas, permite ainda uma relação e interação entre alunos das duas tipologias de ensino, profissional e técnico, das respetivas escolas. De forma a possibilitar o prosseguimento da formação nas áreas, nomeadamente através da ETIC, com conclusão de um ano numa instituição do sistema britânico.

Gráfico 3 - nº de alunos abrangidos pela mobilidade por ano letivo

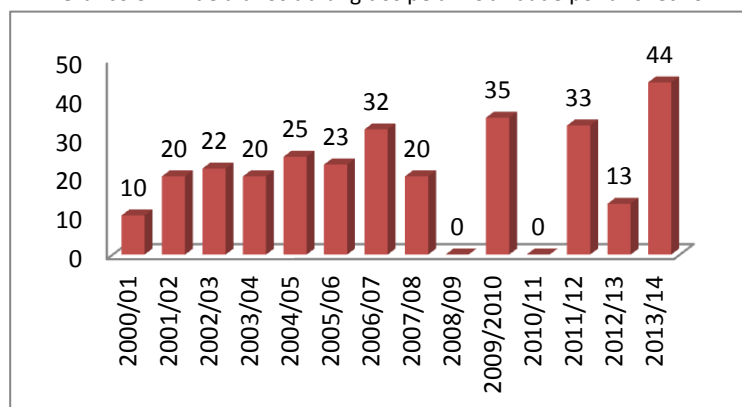
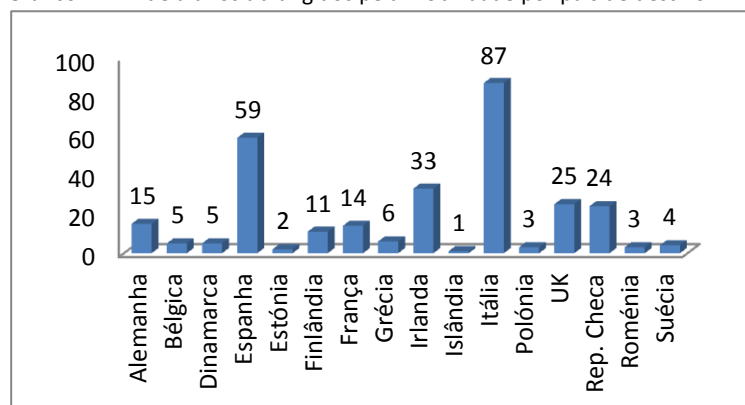


Gráfico 4 – nº de alunos abrangidos pela mobilidade por país de destino



Na dimensão sobre o compromisso para inovação e o desenvolvimento, a EPI destaca-se por apresentar uma forte ligação com mercado de trabalho e com as entidades exteriores à escola, estabelecendo parcerias com diversas instituições, quer autonomamente quer com a ETIC, a eventos de grande visibilidade na cidade de Lisboa,

tais como, o *Rock in Rio* Lisboa (2004, 2006, 2008, 2010, 2012 e 2014), Doc Lisboa, Lisboa Dakar, Estoril Open, entre outros. São também parceiros, todas as instituições de solidariedade e intervenção social e empresas que possibilitam a realização dos “Projetos reais” no 2º ano.

Um outro fator de sucesso da organização define-se base na competitividade e um produto inovador, que no caso da “Formação em contexto de Trabalho” (FCT) dos seus cursos, a EPI estabelece uma organização distinta em três momentos, um em cada ano de curso. Cada um deles pretende atingir um objetivo específico e são todos direcionados para a prática profissional e o contacto com o mercado de trabalho, tendo por base o trabalho de equipa, sempre que possível. Assim, no 1º ano os alunos realizam um trabalho técnico, colocando em prática os conhecimentos adquiridos, através de um pequeno projeto a realizar numa das áreas de formação. Já no 2º ano experienciam uma situação de atividade como profissional independente ou de equipa, tendo de dar resposta a solicitações de instituições de cariz social ou cultural que colaboram com a escola, através da realização de trabalhos ou produtos que sejam uma mais-valia para essas e que de outra forma, através do mercado, não teriam possibilidade de adquirir. Finalmente, no 3º ano os alunos são colocados em regime de estágio curricular em empresas em que exercem funções na sua área de formação durante cerca de dez semanas, em que em alguns casos, os melhores alunos realizam o seu estágio curricular num outro país da Europa mediante programas de mobilidade.

Ainda, no âmbito da FCT, no 3º ano dos cursos, a EPI tem vindo a realizar parcerias com várias empresas e instituições das quais se realçam as seguintes: IADE-U (Instituto de Arte, Design e Empresa - Universitário) Animagest; Accedo; *Beactive*; Blim Records; Cinemate; D&D Audiovisuais; IMAGENation; Lisboa Records; Media capital; Junta Freguesia Santos-o-Velho; SDD (Santos District Design); Motorpress; Office Centre; RTP (Rádio e Televisão de Portugal); SIC (Sociedade Independente de Comunicação); Utopia; Valentim de Carvalho Estúdios; Creative Sales; Digital K; Plural Entertainment Portugal S.A.; *Duck in the ice cube*; Rede Record; TVI (Televisão Independente); Ydreams, entre outras.

Além do estágio curricular de realização obrigatória para a conclusão do curso, a escola através do “Gabinete Observação e Inserção Profissional” coloca vários diplomados em estágio, respondendo às solicitações das empresas para realizar estágios profissionais. Os diplomados interessados inscrevem-se neste gabinete que a cada

solicitação disponibiliza os contatos de acordo com o perfil e competências pretendidas pela entendida empregadora. Outro objetivo é dar resposta às solicitações de empresas dos vários setores que necessitam da realização de trabalhos e mais vez promover assim o contacto com o mercado externo.

Sem pretensão de exaustão, procede-se de seguida à descrição das subculturas. A observação das subculturas diferenciadoras e de departamento remete para a caracterização de tipologia de cultura diferenciadora, evidenciada por uma partilha visível entre subgrupo. Assim, pode dizer-se que os profissionais se encontram um tanto divididos em “mundos distintos” da organização, em que entendem muito sobre o que se passa no seu departamento, a vários níveis da esfera pessoal e profissional, no entanto, não têm noção do que decorre nos outros departamentos, mas antes daquilo que acontece na instituição na sua forma global. Este tipo de cultura desenvolve-se numa organização em que coexistem diversos grupos de profissionais, cada um com os seus critérios e dinâmicas de trabalho próprias vincadas, em que se identificam na EPI, o grupo de professores da área sociocultural, o grupo dos professores da área técnica, o grupo dos profissionais de serviços administrativos e por fim, o grupo dos profissionais da área dos recursos. À parte destes, existem ainda os formadores externos, nos quais se denota uma identificação e fraca partilha com os restantes membros da organização. Em comparação, os professores internos ou funcionários têm na sua grande maioria, a EPI como o seu local de trabalho, enquanto os formadores, sendo externos, dividem a sua atenção pelo local de trabalho referente à profissão e o local de prática pedagógica (González, 2003).

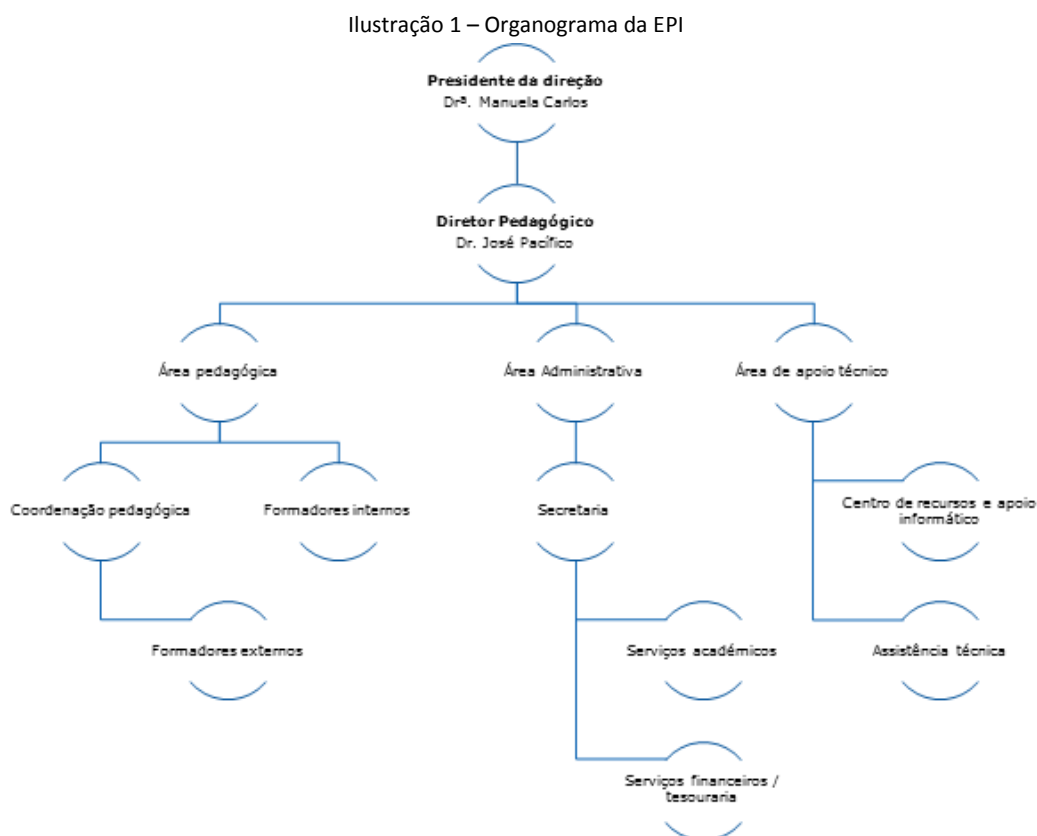
Não querendo sobrecarregar o texto, a seguinte tabela sistematiza as características referentes à cultura diferenciadora, mencionadas na parte teórica, que se identificam na EPI:

Tabela 10 - Perfil das subculturas organizacionais da EPI

CULTURA DIFERENCIADORA	Indicadores na EPI	SUBCULTURAS PROFISSIONAIS E DE DEPARTAMENTO	Indicadores na EPI
Grupos profissionais e de <i>status</i>	Divisão dos profissionais por áreas e funções	Trabalho em ilhas	Profissionais não trabalham em colaboração
Oposição de interesses e divergência das normas, valores e crenças entre os membros	As normas não são claras. Os membros não sabem como agir e por isso, tomam atitudes distintas	Isolamento profissional por departamento e funções	Dentro da sua área, os profissionais demonstram ter métodos de trabalho distintos, formas de pensar e fazer as coisas

Grau de partilha cultural restringe-se ao grupo de referência	Partilha visível ao nível da subcultura do núcleo das professoras	Dinâmicas de trabalho próprias	Alguns grupos tendem a isolar-se e outros optam pela individualidade
Conflitos de interesses e de visões diferentes entre os membros	Existem conflitos quanto a pontos de vista diferentes perante a resolução de determinadas situações	Os profissionais interessam-se pelo seu departamento e não têm noção do que se passa nos outros departamentos da organização	A área técnica e a área sociocultural encontram-se separadas e dificilmente fazem interligações

Como escola de pequenas dimensões ao nível do corpo docente (25) e de alunos (445), as horas letivas estão distribuídas pelos professores e coordenadores internos que asseguram a maioria das aulas do tronco comum a todos os cursos e em algumas disciplinas da área técnica. Assim, o organograma apresenta-se pouco especificado quanto às funções ou cargos desempenhados. É simples e conciso, apresentando um esquema vertical do funcionamento da organização.



Através do organograma da organização é também perceptível uma divisão funcional e departamental da estrutura desenhada. É visível uma distinção hierárquica entre os cargos, sendo composta por vários níveis: no topo encontra-se a presidente da direção

da ETIC, sendo seguida pelo diretor pedagógico da EPI, num segundo nível hierárquico, que represente um nível de gestão intermédia entre a direção geral e o núcleo de operacionalização. Num terceiro nível, distinguem-se a “área pedagógica”, a “área administrativa” e a “área de apoio técnico”. Na primeira inserem-se a coordenação pedagógica à qual respondem diretamente os formadores externos. No mesmo patamar que a coordenação encontram-se os professores internos ligados à direção pedagógica. Na área administrativa observa-se a secretaria e dentro desta, os serviços académicos e os serviços financeiros/tesouraria. No que respeita à área de apoio técnico, visualizamos a existência do centro de recursos e apoio informático e ainda a assistência técnica.

3. Análise dos Papéis do Gestor

Quanto à tipologia de gestão, na EPI identifica-se uma gestão de tipo relacional e uma gestão de tipo moderna, na qual se evidencia a gestão participativa. Esta tipologia apresenta um foco nas relações humanas e dinâmicas de grupos dentro da organização, que conforme o analisado, se estabelece pelo contacto e comunicação frequente do gestor para a organização. Nesta tipologia, a produtividade é promovida através da motivação dos membros para alcançar melhor desempenho organizacional, em que se evidencia a contratação de profissionais ativos no mercado de trabalho e especialistas numa determinada área artística, que possam não só ser uma mais-valia num processo de ensino-aprendizagem atualizado e inovador, mas também servir como agentes mobilizadores do nível de relações estabelecidas.

Relativamente à categoria dos papéis interpessoais identificou-se simultaneamente nas ações do gestor, traços dos três papéis definidos por Mintzberg (1996): no papel de símbolo, em que representa a “imagem do chefe”, evidencia-se a presença em conferências, reuniões, atividades ou cerimónias oficiais ao nível regional e central, mas também no contexto internacional, em que representa a escola; no papel de líder, como responsável pelo trabalho dos profissionais da empresa e, por outro lado, como agente mobilizador e influente nas suas ações, destacam-se as reuniões utilizadas para ouvir os profissionais e a abertura que existe à participação de todos. Para o diretor é muito importante estar atualizado e informado acerca da vida organizacional, sendo que promove conversas com os alunos delegados de turma, mantém o diálogo e a comunicação com os professores e formadores, averiguando acerca do estado das coisas. Sempre que possível está também presente em reuniões de pais e atividades da

escola abertas à comunidade, como o caso do projeto intertumas. Por fim, no papel de agente de ligação, é evidente a forte rede de contactos externa e de relações fora do contexto local, através da troca de contactos, *emails*, reuniões e visitas ou presenças formais de outros gestores.

Na segunda categoria encontram-se os papéis informacionais, em que se identifica com alguma evidência o papel de monitor, em que o gestor investiga profundamente a organização e o seu meio em busca de informação, nomeadamente por meio verbal e através da observação. Aqui destaca-se o controlo e a monitorização dos processos, mediante uma proximidade aos professores e alunos e, aos pais e encarregados de educação, mediante o acompanhamento pedagógico, isto é, o diretor encontra-se sempre disponível para receber as pessoas. O papel de difusor é também muito frequente nas ações do gestor, em que este partilha e distribui a informação recolhida aos meios internos, especialmente através do *email* e também pela forma verbal. No papel de porta-voz, que pratica quando transmite a sua informação a pessoas externas à organização, mais uma vez este estabelece comunicação preferencialmente através dos meios tecnológicos, nomeadamente pelo *email*, reuniões via *Skype* (vídeo-chamada), mas os contatos telefónicos revelam-se ainda frequentes, bem como as reuniões e visitas presenciais, que realiza por vezes através de viagens ao estrangeiro, onde encontra novas oportunidade de negociação.

Deste modo, a última categoria dos papéis decisoriais do gestor, foca-o como empreendedor, procurando melhorar a sua organização e adaptando-a às mudanças do contexto externo, em que se destacam novamente as reuniões e os momentos de participação dos profissionais e entidades externas. Como manipulador de distúrbios, o gestor vê-se obrigado a agir perante pressões de grande intensidade e interferência na organização, que ocorrem fora do seu controle, mas que tenta solucionar através do contacto próximo com os agentes problemáticos. Já como distribuidor de recursos, o gestor é responsável por distribuir o trabalho, coordená-lo e decidir que recursos vão estar à disposição de quem. Neste papel, ainda toma e autoriza importantes decisões, como por exemplo, se há condições para abrir mais turmas para um determinado curso. Dá-se ainda ênfase ao papel de negociador, sendo ele que detém a autoridade e a informação necessária para tomar decisões relativas à escola, na sua vertente técnica, pedagógica, operacional e externa. São de salientar as diversas reuniões que tem com os membros da escola, nomeadamente reuniões semanais com a presidente da ETIC e com

os coordenadores de curso. Ao nível da negociação, destacam-se as parecerias com entidades formadoras e locais de estágio ao nível nacional e internacional, realizando diversas viagens ao estrangeiro para conhecer possíveis locais de estágio curricular e profissional, bem como escolas com as quais se elaboram contratos. Por outro lado, o estabelecimento de protocolos com empresas ou organismos locais, nomeadamente com a junta de freguesia da Misericórdia, no uso de espaços para atividades desportivas, projetos finais de curso ou exposições dos alunos. No papel de decisão, o diretor realça na entrevista facultada, que para si é importante ouvir as partes antes de tomar uma decisão para a escola, pois essa é a sua grande preocupação, tomar a melhor decisão para a escola:

“Há decisões que eu tomo sozinho como é óbvio, mas por norma oiço sempre primeiro os outros. (...) Eu gosto de ouvir todos e é difícil, mas às vezes até me fazem ver as coisas de outra forma e mudar de opinião.” (anexo 1).

Na perspetiva de Barroso (2006) observa-se que as tarefas dos gestores incidem sobre as mais diversas áreas de ação, que se apresentam através das tarefas técnicas e educativas, de conceção e planeamento, de motivação e liderança e de gestão externa e prestação de contas (anexo 7.1).

a. Papéis Culturais do Gestor

No contexto cultural e simbólico o diretor escolar procura criar símbolos de identidade do grupo que o configurem como tal e que lhes permita o seu reconhecimento como membros do mesmo. Este princípio refere a capacidade do diretor para dar sentido às ações que se desenvolvem no seio da organização e, nesta perspetiva cultural, o gestor apresenta-se como um líder, tendo como principal tarefa dirigir, dar sentido à realidade organizativa, reunindo significados distintos e construindo consenso entre estes. Assim, como anteriormente referido, ele é um “gestor de significados”, que orienta o pensamento dos membros sobre a organização e, deste modo, tenta promover valores que sejam partilhados entre todos e que assim caracterizem a organização. Assim, “a liderança é um processo simbólico, através do qual (...) se estabelece um sentido de direção e propósito mediante a articulação de uma determinada visão compartilhada” (Yáñez et al., 2003). Nesta perspetiva, os líderes escolares podem assumir diversos papéis simbólicos no seu trabalho de criação de uma cultura comum, enquanto tentam articular o passado, o presente e o futuro numa rede cultural coerente e

consistente. Para a análise dos papéis culturais do gestor, adotou-se as categorias propostas por Deal & Peterson (2007) e deste modo, os registos de observação foram inseridos nas seguintes categorias:

Tabela 11 - Categorização dos papéis culturais do gestor

Papéis	Descrição	Indicadores
Sabujo	Investiga e analisa as normas, valores e crenças da cultura	Elabora o projeto educativo
		Estabelece metas e elabora um documento de objetivos concretos
		Participa nas atividades dos alunos (ex: apresentação de trabalhos ao público, interturmas, exposições, projetos extra-curriculares)
		Acompanha de perto os processos de protocolos de estágio curricular e profissional, e os projeto de intercâmbio
Visionário	Trabalha com outros líderes escolares para definir o futuro	Elabora o projeto educativo
		Elabora o inquérito de satisfação
		Reúne semanalmente com a presidente do conselho
		Reúne com as partes interessadas para obter o seu parecer (professores, conselho escolar, representantes locais, regionais e centrais)
Símbolo	Afirma os valores através da indumentária, dos comportamentos, das boas maneiras, das rotinas	Decide sobre as regras de conduta de alunos, pessoal docente e funcionários da escola (ex: elabora o regulamento interno, toma decisões sobre processos disciplinares e comportamento dos alunos)
		Estabelece uma política interna, isto é, um modo de fazer as coisas na organização
Oleiro	Molda e é moldado	Faz visitas oficiais ao nível regional e central, como representante da escola
		Marca presença em reuniões, conferências, atividades, cerimónias, projetos, convites
Poeta	Usa a linguagem para reforçar e/ou incutir valores e promover a imagem da escola	Recebe os alunos na sua sala
		Procura estar ocorrente da vida escolar (questiona verbalmente, envia emails, contacta os profissionais)
		Recebe pais e encarregados de educação
Ator	Improvisa na resolução de problemas	Resolve conflitos entre professores
		Resolve conflitos entre alunos
		Recebe pais e Encarregados de Educação
Curandeiro	Inspeciona e orienta a vida escolar	Controla os recursos da escola e o orçamento em geral, decidindo sobre, por exemplo: aquisição de novos equipamentos; distribuição dos recursos pelos alunos

Relativamente ao papel de “sabujo” confere-se ao gestor o conhecimento e capacidade de análise das normas implícitas, dos valores e crenças intrínsecos à organização. Neste âmbito, destacam-se algumas atividades do gestor, tais como a elaboração do projeto educativo, a participação nas atividades dos alunos, por exemplo, vai à apresentação de trabalhos, é presença no painel de jurados no projeto

“interturmas” promovido pela escola, frequenta as exposições criadas pelos alunos ou visita projetos extracurriculares, que estes preparam fora da escola, como outras exposições, concertos, eventos de vídeo e multimédia, entre outros, procurando estar sempre atento à vida organizacional. O diretor trata diretamente das candidaturas ao estágios “Erasmus +” fazendo seleção dos alunos que se inscrevem para ter uma experiência académica no exterior. Por isso, é este que acompanha de perto os processos de protocolos de estágio e outros projetos de intercâmbio, ao nível das parcerias estabelecidas com outras entidades formadoras externas, ou com empresas que procuram contratar profissionais nas áreas artísticas de formação da EPI.

No seu papel de “visionário”, espera-se que o gestor trabalhe conjuntamente com outros “líderes” escolares, nomeadamente, professores, pessoal não-docente, pais e encarregados de educação e membros da comunidade, para definir a visão da escola, isto é, as suas ambições futuras. Neste sentido, encaixam-se a elaboração do projeto educativo, como documento orientador da atuação e funcionamento da escola, em que se define, concretamente de forma explícita a visão da escola. Isto é, define-se para onde a escola se quer dirigir no futuro, quem quer ser, como espera ser reconhecida daqui a alguns anos. Por outro lado, neste ponto refere-se ainda a missão, como sendo o reflexo de quem somos e para que existimos, ou seja, qual a grande finalidade da organização. Neste papel, há ainda que realçar, a elaboração do inquérito de satisfação, as reuniões semanais com a presidente do conselho da escola, com quem é feito um ponto-de-situação, relativamente ao estado da escola naquele momento. São também discutidos problemas de maior dimensão e tudo aquilo que envolva a ETIC como meio de concretização da EPI. Por outro lado, como já evidenciado nos papéis decisoriais do gestor, quando é necessário tomar uma decisão que signifique alterações à vida regular da escola e, ou implique o trabalho em equipa de outros profissionais, o diretor reúne com as partes interessadas para obter o seu parecer (professores, conselho escolar, representantes locais, regionais e centrais). As reuniões com a coordenação são também elas semanais, todas as terças-feiras e, por período, realizam-se pelo menos uma reunião geral de professores e formadores.

Como “símbolo”, o diretor estabelece um código de indumentária pouco formal, evidenciando situações pontuais em que se requer uma maior formalidade, por exemplo, em reuniões com pais e encarregados de educação, representantes de entidades externas,

ou com a presidente da ETIC. Como menciona relativamente ao modo de se dirigir às pessoas:

“Há aquelas coisas pessoais de comportamento. Eu tenho o hábito de tratar as pessoas por “você”, mas se tu, falas por tu para toda a gente, vais ter dificuldade em falar comigo não por tu. Mas quanto a isso eu não tenho problemas.” (anexo 1).

Quanto aos comportamentos, o diretor pratica normas de boa educação, sendo que por hábito cumprimentar com um “bom dia” pela manhã, um “boa tarde” quando chega da hora de almoço e “até amanhã” quando se vai embora. Por vezes, quando se trata de sair para reuniões, diz “até já”, quando sai as horas fora do seu horário regular de trabalho, anuncia “hoje já não volto”. Este costume é igualmente portado pelos membros, inclusivamente alguns membros mais próximos do diretor, tais como os coordenadores, dirigem a palavra também diretamente primeiro para si e depois para os outros.

Este assume a postura da escola, que como menciona é de transparência dos processos e funcionamento. Relativamente à proximidade, dá o exemplo, recebendo sempre que necessário um aluno na sua sala e do mesmo modo, promovendo uma relação próxima destes junto dos profissionais:

“qualquer aluno que quer falar comigo ou seja com quem for, fala, não há cá aquela coisa de venha cá daqui a cinco dias com marcação. Eu próprio promovo reuniões com os delegados de turma para ir sabendo como é que as coisas estão... é uma questão de filosofia da escola.” (...) Assumo a política da porta sempre a aberta, eu pelo menos acho que aqui nunca a fecho.” (anexo 1).

No seu papel de “oleiro”, o diretor molda e é moldado pelos elementos influentes e pela cultura organizacional, da qual fazem parte rituais, tradições, cerimónias, símbolos e significados. Realça, *“existem modos de fazer as coisas (...) todos de uma forma geral sim, [se regem pela mesma ética, valores]” (anexo 1)*. Referindo a cada vez maior diversidade existente na nossa sociedade e em concreto na organização em estudo, o diretor realça: *“(...) tolerância temos de ter todos! Cada um pode ser o que quiser... Não há festa de Natal, há festa de final de período (...) A lógica é por aí... respeito e tolerância.” (anexo 1)*. O facto de serem “uma escola”, implica serem inclusivos e abrangerem uma maior quantidade de pontos de vista, crenças e valores, e assim algumas decisões têm de ser neutras e adaptadas à realidade.

Enquanto “poeta” usa a linguagem para reforçar e incutir valores e tenta sustentar e promover a melhor imagem possível da escola. “Para mim, as coisas resolvem-se a falar” (anexo 1). Como refere na entrevista, “eu gosto é da parte pedagógica” (anexo 1), aquilo que mais gosta no seu cargo de diretor é falar com as pessoas, ir aos sítios, perguntar sobre como estão a correr as coisas, ver se há problemas e tentar solucioná-los da melhor forma para a escola. Segundo o diretor, a “lógica” da escola é colocar-se no lugar do outro e tentar perceber porque acontecem as coisas. Os problemas devem ser vistos das duas perspetivas e só depois de se ouvirem ambas partes é que pode tomar uma decisão. O diretor diz que para si a melhor estratégia é lidar diretamente com a causa do problema e, desta forma, encontra-se sempre disponível para as pessoas. Quando se tratam de questões pedagógicas, que implicam mais do que um sujeito na questão, é importante contactar com todos eles, receber os alunos, acompanhados dos encarregados de educação, orientadores de turma, professores:

“eu acho que deve haver um processo, falar com alunos, com os pais e com os professores... por isso, eu oiço as pessoas. Se para escola a decisão melhor for contra aquilo que os outros pensam e às vezes até contra a minha opinião pessoal...mas eu tenho é que pensar no que é melhor para a escola” (anexo 1).

Perante os problemas e dramas escolares, o diretor desempenha o papel de “ator”, improvisando sempre que necessário na sua resolução. Como refere na entrevista, embora existam regras, existe também uma panóplia de situações que não se controlam e não estão contempladas nessas regras e, por isso, quando acontece algo que não “encaixa” nesse modelo, o diretor vê-se forçado a tomar decisões que acabam por ser individuais, ou seja, aplicadas àquela pessoa, naquele caso concreto: “temos algumas regras estabelecidas, mas não é suficiente. A diversidade de situações é tanta, que mesmo que façamos um processo, acontece sempre alguma coisa que não encaixa.” (anexo 1). Relacionando com um valor máximo praticado na escola, a tolerância impera quando se está diante uma situação nova, para a qual não existe solução imediata no “manual”. O diretor reforça muito este conceito de “trabalhar o aluno e não a massa”. Para ele, isto significa ser capaz de individualizar as situações, de olhar para cada aluno, não somente como um aluno da escola, mas como um indivíduo que tem as suas próprias características, particularidades e razões de ser. Isto é, as regras não podem servir como um molde para todos:

“Quando um aluno falta muito, é um dado adquirido, falta muito. Mas há diversas razões para as faltas, há uns que faltam porque são baldas, outros estão doentes...Se eu disser quem tem 100

faltas, sejam justificadas ou injustificadas, dá direito ao aluno de ir para rua... se eu dizer uma regra destas... eu tenho de olhar para a aplicação concreta.” (anexo 1).

Deste modo, no seu trabalho de diretor é bastante evidente diversidade de situações a que é exposto no dia-a-dia organizacional. Para ele, criar regras e ter regras é importante, mas perante os problemas há que saber agir com prontidão, *“todos os dias acontecem coisas novas (...) estamos sempre a mexer (anexo 1).* Apesar de um dia preenchido e de todos os percalços que possam surgir, o diretor sublinha que mais importante é manter uma postura calma e motivadora, de que está ou vai ficar tudo bem. Atendendo à importância do cargo que desempenha, a sua presença é essencial ao funcionamento da organização, sendo o representante e decisor de todas as questões que a envolvem:

“Os problemas são para ficar em casa, mas às vezes prefiro mandar alguém embora se vejo que não está a ser produtivo. Eu não me posso dar a esse luxo, de quando tenho um problema pessoal ir simplesmente embora e virar costas... Tenho de manter uma postura e ter uma cara para as pessoas, tenho de estar e de me mostrar disponível.” (anexo 1).

Sendo “curandeiro” inspeciona e orienta as reformas e alterações na vida escolar, tratando das sequelas resultantes do conflito e perdas da escola. Na entrevista (anexo 1) foi possível recolher dados que retratam uma organização em constante mudança essencialmente pelas diretrizes impostas pelo “Ministério da Educação e Ciência” (MEC) Nas suas funções como “curandeiro”, o diretor também inspeciona a vida escolar. Como sugere na entrevista, *“Não é tanto um processo de supervisão. Eu acho que é importante, nós refletirmos sobre aquilo que andamos a fazer, como funcionários, profissionais e como escola.” (anexo 1).* Para o fazer, o diretor salienta a importância de aplicar um inquérito por questionário, em dois momentos distintos, no final do 2º período, que se destina aos professores, no âmbito da sua autoavaliação e aos alunos, com o objetivo destes fazerem uma apreciação sobre os professores e as aulas; e no final do ano, com o intuito de alunos e professores darem o seu contributo com sugestões de melhoria para a escola, no que se refere, por exemplo, aos espaços, aos serviços auxiliares prestados (bar e refeitório), às instalações das salas, aos equipamentos disponibilizados, aos horários, entre outros aspetos. Os questionários são produzidos com auxílio do conselho pedagógico e colocados *online*, sendo posteriormente respondidos em sala de aula. O diretor refere que os questionários têm relevado ser uma ferramenta muito útil para averiguar aquilo que se passa dentro e fora da sala de aula,

servindo para desmascarar determinadas situações. Por outro lado, sendo anónimo, facilita a exposição de argumentos e permite detetar necessidades, principalmente na aplicação aos alunos, colocando em evidência o seu ponto de vista:

“Quando eu agora tenho o inquérito feito dos alunos sobre os professores, quando agora no final letivo pedir aos professores para fazerem a sua autoavaliação, e depois falar com eles e dizer olha professor atenção “tu dizes que és o melhor do mundo” neste aspeto e eles dizem que não, afinal é porquê? Porque é que é este desfasamento? Ou então, “os alunos todos se queixam que tens dificuldade em manter a disciplina na sala de aula e tu dizes que não, o que vamos fazer para melhorar isto?” (anexo 1).

Mais uma vez, o diálogo com as pessoas é um elemento-chave na relação estabelecida na escola entre os profissionais, procurando-se ter em consideração ambas as partes, perante a resolução de um conflito e a tomada de decisão. Relativamente aos recursos, como sendo uma componente muito forte da organização, evidencia-se também um papel de inspeção referente às necessidades:

“Para mim os bons alunos são inovadores (...) Isso não tem só a ver com a qualidade do aluno, mas também com a inovação da escola. A escola dá as oportunidades para aprender coisas diferentes (...) pelos equipamentos e professores que a escola teve e com a capacidade dos alunos em aproveitar essa inovação. Para mim a EPI bons resultados está ligado à EPI inovadora (anexo 1).

Em resumo, o gestor distribui a sua atividade pelos diversos papéis culturais que desempenha no seu dia-a-dia organizacional. Aqueles que assumem maior influência são o papel de “sabujo” e o papel de “visionário”, em que se destacam a elaboração de documentos orientadores da organização e o exercício de atividades que contribuem para a manutenção e partilha de valores. A sua ação assume também destaque quanto ao funcionamento da escola, concretamente em relação à definição da visão, missão, valores e objetivos a que se propõe. Ainda, enquanto “poeta” é de realçar o uso da linguagem verbal para reforçar os valores internos partilhados, sendo fundamental para o funcionamento da EPI ao nível estrutural e relacional.

Parte III - Atividades de estágio

Esta terceira parte constitui uma breve descrição do estágio curricular desenvolvido na EPI, colocando em confronto os objetivos propostos face aos alcançados. Deste modo, pretende-se dar a conhecer as atividades realizadas no estágio curricular realizado na EPI, identificando as iniciativas, as limitações e dificuldades e as aprendizagens e competências relevantes na área de formação académica em Ciências da Educação. Numa segunda etapa elabora-se uma análise por categorias de atividades de gestão desempenhadas, novamente com fundamentação em Barroso (2005) e tendo em conta o conteúdo dos registos dos diários de campo. Para terminar, compila-se a informação numa síntese, que reflete de modo global sobre esta parte.

O estágio teve como objetivos:

1. Aprofundar os conhecimentos sobre instituições educativas, e no caso concreto no contexto da formação profissional;
2. Experienciar e desenvolver a prática de funções de gestão em contexto real, no domínio da área de formação académica em Administração Educacional;
3. Identificar e compreender a estrutura e dinâmica de uma instituição educativa, dando especial ênfase à cultura organizacional e ao papel do gestor.

O estágio iniciou-se a 8 de Setembro de 2014 e terminou a 3 de Junho de 2015. O estágio decorreu de segunda-feira a sexta-feira, numa média de seis a oito horas diárias, iniciando às 10h e variando entre as 16h e as 18h, como hora de saída. O início do estágio ficou marcado por uma reunião com o diretor da EPI, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas existentes e estabelecer as principais funções a desempenhar no estágio. Nesta conversa informal foi-me apresentada a organização quanto à sua estrutura e modo de funcionamento. Relativamente às atividades a desempenhar, o diretor salientou desde o início uma necessidade de ser desenvolvido um trabalho em relação à organização e produção de documentos orientadores e regulamentares.

Ao longo do tempo, a confiança em relação ao trabalho produzido pela estagiária foi aumentando e as tarefas foram evoluindo para a produção de documentos mais urgentes e oficiais que envolviam o planeamento escolar e a participação de mais intervenientes, nomeadamente os professores/formadores. Neste âmbito, foram assim desenvolvidos os calendários letivos referentes a exames de recuperação aos módulos das disciplinas do currículo escolar e documentos internos que pudessem orientar os membros na tomada de decisão, essencialmente no que diz respeito a saber lidar com

situações de comportamentos problemáticos dos alunos, de que é exemplo o “Manual de procedimentos da participação disciplinar”. Dentro dos documentos orientadores, encontram-se também o projeto educativo, o plano anual de atividades (PAA), o organograma e o calendário letivo para o ano 2015/2016. A disponibilidade para presenciar a reuniões de conselho pedagógico, de coordenação e de professores foi tornando-se cada vez mais habitual.

As atividades de gestão que desempenhei, sendo as que apresentam mais frequência, de conceção e gestão operacional, técnicas e educativas e, de relações humanas exibem-se numa tabela, concebida com base na tipologia de João Barroso (2005) que poderá ser consultada no anexo 6.3). É possível concluir que durante o período na EPI foram desenvolvidas competências e aplicados conhecimentos na prática, adquiridos ao longo da formação académica, nomeadamente no 1º ciclo do curso de Mestrado em Administração Educacional.

De seguida faz-se uma breve explicação para cada uma das tarefas apresentadas na tabela, acerca da sua natureza e refletindo sobre o conteúdo da atividade, as dificuldades e as aprendizagens concretizadas.

Atividade 1. Projeto educativo

A elaboração de um projeto educativo de escola sugere a construção de “uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada” (Costa, 2003, p. 1321), de coerência organizacional e estratégica. Nos tempos atuais o projeto apresenta-se como um documento esperado das organizações, tornando-se no que respeita concretamente ao projeto educativo de escola, num projeto “decretado”, generalizável quanto ao conteúdo. Perante este quadro de expetativas e imposições legais e normativas, este documento que seria traduzido como único e intransponível de cada escola, torna-se numa obrigatoriedade, cujo conteúdo se revela apenas formal e não caracterizador e demonstrativo das práticas reais no contexto escolar concreto (Costa, 2003).

“Não admira, portanto, que em torno do projeto educativo subsistam as mais diversas ambiguidades, transformando-o num termo com significados muitas vezes contraditórios e numa prática ao serviço de interesses divergentes.” (Barroso, 2005, p. 124).

Por outro lado, é de reconhecer a importância e valor do projeto, no que respeita ao funcionamento e desenvolvimento organizacional sustentando uma planificação estratégica para a organização (Barroso, 2003). Deste modo, o autor vem reforçar o crescimento da ideia de projeto, na intenção de que, mais do que planear os passos de cada ação, a reflexão organizacional aponta para uma projeção do sentido dessa ação, isto é, valorizar mais o processo em detrimento do produto e assim, refletir sobre questões como valores, a missão, a visão partilhada do futuro, tendo em conta as oportunidades e as ameaças externas, bem como as forças e fraquezas internas (Barroso, 2005). O projeto traduz-se assim “na vontade de identificar o sentido da ação coletiva em função das expetativas futuras” (Costa, 2003, p. 1321), “permitindo ao mesmo tempo conceber, reunir e manobrar forças e energias, de maneira deliberada, para introduzir as mudanças consideradas necessárias para o desenvolvimento da organização.” (Barroso, 2005, p. 132).

Deste modo, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, no seu art. 3º, define projeto educativo de escola como:

“O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa.”

Segundo Costa (2003) a construção de um projeto pode apresentar-se em três dimensões: participação, estratégia e liderança. A participação aparece como uma característica fundamental à construção de um projeto de escola, isto é, “Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua concepção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal.” (Costa, 2003, p. 1331). Deste modo, este é concebido pela ação conjunta e partilhada dos atores intervenientes, contribuindo esta ideia de gestão participada para a constituição das escolas como espaços de autonomia e “aprofundamento da democracia” (Barroso, 2000, cit. Costa, 2003, p. 1331).

A estratégia remete para a ideia inicial reforçada acerca do entendimento da noção de projeto, mais concretamente de projeto educativo de escola, na sua intenção de explicitar e desenvolver um sentido de orientação para a escola, em que se incluem os valores, a visão, a missão, os objetivos. Consolida-se então o projeto educativo, como um documento orientador da ação no dia-a-dia das práticas escolares. Contudo, não se pretende fazer neste ponto uma descrição exaustiva e pormenorizada de cada ação, já que o mesmo deve ser remetido para o plano anual de atividades. Assim, há que traçar neste documento as metas a alcançar futuramente, “as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento” (Estêvão, 1998, p. 35, cit. Costa, 2003, p. 1332). Na dimensão estratégia é essencial ter noção da realidade e das limitações da ação que lhe estão inerentes, sendo importante realizar um estudo das forças e das fraquezas que viabilizam a aplicação do projeto em contexto real, no qual se identifica a produção de uma análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças).

No que se refere à liderança, o autor reforça a ideia de uma liderança educativa e pedagógica, ou seja, constituída pelos líderes “transformacionais”, remetendo para a aceção de Burns (1978). Estes assumem um papel de líderes

“na qualidade de facilitadores processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos e que se responsabilizam por esses processos” (Costa, 2003, p. 1334).

Neste âmbito, também Barroso (2005) faz duas referências que permitem articular e perceber a necessidade de estabelecer uma relação entre o projeto educativo e as novas formas de gestão estratégica nas escolas, correspondendo às transformações e inovação dos modos de ação. A primeira referência diz respeito à criação e gestão de redes

internas de participação e liderança conjunta dos atores na construção de objetivos da organização e na sua concretização; A segunda referência refere-se à introdução de formas de organização associativa na gestão, ou seja, criando comunidades com finalidades partilhadas.

Para concluir, Barroso (2005) enuncia as principais características do projeto educativo de escola, realçando a importância do projeto para a construção da autonomia relativa, sob a forma de autogoverno e, neste sentido a compreensão da escola numa “lógica comunitária”, ou seja, na definição do serviço público de educação. Por outro lado, menciona os efeitos do projeto, no que se refere aos processos de planeamento e atitude orientada para o futuro, que incita à definição de objetivos e linhas orientadoras de ação como modo de gestão, face ao um desejo expresso de mudança no projeto.

Tarefa 1. O guião do projeto educativo

Esta foi a primeira atividade para a qual foi solicitada a minha colaboração na organização. Iniciei uma pesquisa aprofundada sobre a elaboração de um projeto educativo, recorrendo a todos os materiais com que previamente tive contacto no âmbito da formação académica, nomeadamente trabalhos de autores da área da Administração Educacional, tais como os anteriormente abordados, Barroso (1995), Costa (2003) e o guião de projeto da “Associação Nacional de Escolas Profissionais” ANESPO (2015).

A tarefa em questão passou por diversas fases e momentos de reunião com o diretor. Comecei por elaborar um guião de projeto educativo, em que cada parâmetro estava explicado em relação ao seu objetivo e modo de formulação escrita, sugerindo em alguns casos, um exemplo aplicado à organização em causa (anexo 5.1). Este guião foi apresentado ao diretor, que após rever o documento, solicitou uma segunda tarefa. Na segunda tarefa introduzi toda a informação que tinha recolhido previamente sobre a organização e também a qual tinha acesso, através do *site*, de documentos facultados pelo diretor ou mediante os dados que registava através da observação e conversas com os membros da organização, nomeadamente com o diretor (anexo 5.2).

<p>Iniciativa: Como o meu conhecimento sobre a organização era ainda reduzido, devido ao curto período em que me encontrava a estagiar na organização, solicitei ao diretor a permissão para fazer uma pesquisa por iniciativa, com o objetivo de falar com os membros e assim, captar algumas perceções acerca do funcionamento e dinâmicas</p>

internas da organização, bem como as suas necessidades aos mais variados níveis, identificadas por estes.

Após um primeiro contacto com os profissionais, constatou-se alguma dispersão quanto às opiniões e perceção da realidade organizacional, bem como inconsistência relativamente a alguns assuntos da componente técnico-prática da escola, o que suscitou diversas dúvidas.

Iniciativa: Perante este cenário foi sugerido ao diretor que o melhor seria mesmo arranjar alguma forma de promover a participação de todos, nomeadamente na produção de documentos orientadores, como enunciados de projetos, guiões de ação, planos de atividades, agendas de reuniões, entre outros, como contributos para conceber o PE e registar as atividades, de forma a dar a conhecer a escola, concretamente através do *site* institucional e outros instrumentos de apresentação. Neste sentido, uma possível solução indicada, foi que o mesmo fosse requerido aos coordenadores das áreas disciplinares, ou aos profissionais que se encontrassem responsáveis por esses, mediante um contacto via *email*, de modo a proporcionar uma adequada gestão de tempo de cada um e facilitar a comunicação com formadores externos. Outra sugestão foi reunir os professores, por exemplo, no final de uma reunião habitual e solicitar que colaborassem com a sua opinião, relativamente à elaboração de pontos fundamentais, como a missão, visão, valores e objetivos. Por outro lado, contribuir para realizar um rápido diagnóstico de necessidades (SWOT), com base na experiência do dia-a-dia e conhecimento prévio da escola.

O guião foi construído com base na informação recolhida da escola, com objetivo de servir de modelo à nova reestruturação a ser realizada pela equipa pedagógica da EPI. Esta reunião acabou por acontecer, após uma atividade para a qual os profissionais estavam destacados, tanto professores internos, como formadores externos e funcionários. A atividade em questão foi uma palestra de uma convidada promovida pela “Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional” (ANQEP) sobre o “Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais” (EQAVET). Esta foi realizada perto do Natal, na última semana de aulas, em que os profissionais se encontravam já menos ocupados

com as tarefas escolares, como o lançamento de notas. Esta é discutida como mais profundidade no ponto seguinte.

Tarefa 2. Atividade com o Conselho Pedagógico (EQAVET)

Dia 22 de Dezembro realizou-se uma conferência pela “Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional” (ANQEP) na escola, sobre o “Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais” (EQAVET), com o objetivo de promover para a sensibilização e importância de monitorizar o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas de ensino e formação profissionais. Este quadro assume-se como uma referência de parâmetros de qualidade, que permite que os países aceitem e reconheçam as competências e aptidões obtidas em países diferentes e em diversos contextos de aprendizagem, facilitando assim este a mobilidade e participação ativa dos profissionais na rede europeia. Este sistema é aplicado num ciclo de qualidade em quatro fases: Planear (definir metas e objetivos apropriados e mensuráveis); Implementar (estabelecer procedimentos que assegurem o cumprimento das metas e objetivos definidos); Apreciar e avaliar (desenvolver mecanismos de recolha e tratamento de dados que sustentem uma avaliação fundamentada dos resultados esperados); e, Ajustar (desenvolver procedimentos para atingir os resultados ainda não alcançados e/ou estabelecer novos objetivos em função das evidências geradas, por forma a garantir a introdução das melhorias necessárias) (ANQEP, 2015; Agência Europeia, 2015).

O convite foi feito a todos os atores interessados e pertencentes aos quadros da escola, nomeadamente os professores internos, formadores externos e funcionários, na qual eu também participei. Após o enquadramento realizado pela convidada, na conferência pela “Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional” (ANQEP), acerca da importância do planeamento e posterior acompanhamento e monitorização dos objetivos e metas traçadas, o diretor avança com uma atividade para o conselho pedagógico. Este propôs um momento de reflexão por todos, acerca dos seguintes elementos do projeto educativo: visão, missão, valores, pontos fortes/pontos fracos e objetivos gerais, específicos e estratégicos.

A estratégia aplicada passou por dividir o grupo por diversas mesas. Para isso, os membros tiveram que selecionar uma imagem ilustrativa de diferentes práticas pedagógicas, umas mais centralizadas, focando o professor, outras direcionadas para os

alunos e ainda outras focadas no estímulo ao desenvolvimento e autoaprendizagem dos indivíduos. Cada um escolheu uma e dirigiu-se para a mesa com a imagem correspondente e assim os grupos estavam formados. Para concretizar a atividade, cada grupo tinha uma folha A3 com os pontos referidos em cima e uma caneta. O diretor fez ainda uma pequena explicação sobre o propósito da atividade, mencionando a intervenção da estagiária e uma apresentação *PowerPoint* em que explicou o que era pretendido escrever e sugeriu alguns exemplos. De seguida o diretor apresentou algumas opções para a formulação da visão e da missão, solicitando aos profissionais sua opinião, reformulando ou aceitando a proposta inicial. Completada esta tarefa, foi solicitado aos membros que refletissem sobre os valores inerentes à organização e definissem objetivos, concretamente objetivos gerais, específicos e estratégicos. Por fim, os profissionais tiveram que preencher uma terceira folha, indicando na sua opinião, quais os pontos fortes e os pontos fracos da organização.

Como mencionado, o registo da atividade sobre o projeto educativo foi realizado em diversas folhas, em que cada grupo foi preenchendo os devidos campos. Tendo como objetivo reunir os dados sobre cada um dos pontos apresentados aos membros, esta atividade parte da minha iniciativa, não só contribuindo para a elaboração do PE, como também para as tarefas de gestão a realizar na organização no âmbito do estágio.

Iniciativa: As folhas foram posteriormente passadas para suporte informático, registando individualmente o que cada grupo escreveu numa tabela em *Excel*. De seguida realizei um resumo e análise escrita em suporte *Word*, que enviei para o diretor. Este resumo foi posteriormente enviado para todos os participantes e não-participantes da atividade, isto é, dentro do grupo de membros do conselho pedagógico.

Sendo participante, intervim quando senti que o grupo se desviava do pretendido, dispersando no tema, ou quando havia alguma perturbação devido à divergência de opiniões. De resto, mantive-me atenta, observando e registando o que ia acontecendo, e por exemplo, quais eram as opiniões mais vincadas e como eram tomadas as decisões no grupo. Desta participação retiro algumas conclusões, entre elas a importância da formação para a aquisição de competências para a elaboração do projeto educativo, salientada por Barroso (2005). Sendo este um documento cuja grande finalidade é responder às necessidades da comunidade educativa, torna-se indispensável no seu

processo de elaboração a participação de todos os intervenientes e atores envolvidos na ação educativa, assumindo-se por isto, como um instrumento fundamental no processo de orientação dos membros dessa organização. Deste modo, a elaboração do projeto deverá também ser um processo de informação e comunicação permanente e de conteúdo acessível a todos os interessados. O *feedback* da atividade foi bastante positivo, no entanto, verificou-se a falta de conhecimento e competências por parte dos membros, para a elaboração dos elementos de projeto requisitados, nomeadamente quanto à definição dos termos, como missão, visão, valores ou objetivos e neste sentido, em relação à formulação do seu conteúdo. Contudo, alguns grupos apresentaram alternativas ao texto sugerido, o que demonstra a vontade de participar e o interesse na atividade. É de realçar a importância acerca do conhecimento do projeto educativo em geral, ou seja, relativamente à sua finalidade, objetivos, propósitos de conceção e ao mesmo tempo, das noções que o integram, tornando-se essencial possuir as competências que permitem elaborar um documento real e com fundamento nas necessidades da comunidade educativa e nas condições e meios do contexto interno e externo para o desenvolver.

Para mim, este foi um momento de grande aprendizagem ao nível não só da participação na elaboração de um projeto educativo, mas ainda como parte integrante de uma equipa constituída por profissionais da EPI. Foi interessante perceber que todos têm algo a dizer, embora por vezes não o façam no dia-a-dia e daí ser tão importante a criação de momentos de colaboração e interação em equipa como este. Embora se verifiquem por vezes opiniões divergentes, por outro lado, existe uma oportunidade de aprendizagem através do cruzamento de ideias e de crescimento e partilha conjunta, que advém da consolidação das reflexões efetuadas em grupo. Tudo isto é importante para a construção de uma cultura organizacional sólida e para o avanço para uma visão do futuro e objetivos partilhados pelos membros da organização.

Tarefa 3. Objetivos/metast e estratégias do projeto educativo

Esta atividade surge no seguimento da anterior. Primeiramente o diretor pediu-me que organizasse e definisse alguns os objetivos com base no meu conhecimento da escola e das suas necessidades e tendo obviamente também em conta os objetivos retirados da atividade com o conselho pedagógico. Neste sentido, foram criados objetivos, tais como:

- promover uma formação assente no desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e técnicas;
- aumentar a colaboração com entidades de cariz social e cultural no âmbito da promoção de valores de cidadania;
- disponibilizar profissionais especializados e ligados ao mercado de trabalho atual;
- atualização constante de equipamento e construção de instalações específicas;
- fortalecer a ligação ao mercado externo (criar parcerias, estabelecer protocolos, estágios curriculares e profissionais, intercâmbios; associação e participação em projetos com outras empresas);
- aumentar a visibilidade dos trabalhos produzidos pelos alunos;
- promover o desenvolvimento de “trabalhos reais”, levados a cabo em entidades sociais;
- aumentar a participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação;

Esta tarefa do projeto educativo não chegou a ser concluída, visto ser necessário um conhecimento aprofundado dos objetivos explícitos a serem traçados e possíveis estratégias e meios da escola disponíveis para os alcançar, contudo foi produzida uma tabela que poderá ser consultada em anexo, onde se visualizam algumas propostas elaboradas. Este documento foi revisto pelo menos uma vez pelo diretor e foram acrescentados alguns objetivos, no entanto, as prioridades foram-se acumulando e este trabalho requer algum tempo de reflexão e pesquisa que não possível obter.

Reflexão

A reflexão desta atividade recorre a produções acerca do projeto educativo de escola tendo em conta o olhar dos autores da área de Administração Educacional. Referenciado previamente na introdução à atividade, como um autor especialista que reflete sobre estes temas, Barroso (2005, p. 130) deixa-nos uma questão pertinente:

“de que modo uma organização tão complexa como a escola, composta de elementos tão divergentes como são os alunos, os professores, o pessoal não-docente, e controlada simultaneamente pelos interesses da administração central, local e pelos pais e outros elementos da comunidade, pode chegar a um consenso sobre os princípios, valores e políticas necessários à definição de um projeto de escola?”

Como indica Barroso (2005), é necessário reunir determinadas condições para elaborar e colocar em prática um projeto educativo, sendo que é preciso “querer”,

“poder” e “saber”. O autor não dá uma resposta direta à questão, até porque como menciona “a resposta não é simples, nem única” mas deverá passar por uma metodologia de processo assente no desenvolvimento da gestão participativa e exercício de uma liderança em grupo, que promova sistemas de comunicação permanentes e que conduzam um processo de elaboração do projeto de forma informada, cuja formação é essencial para a aquisição de competências para a sua execução (Barroso, 2005, p. 130).

Em relação ao “querer” Barroso (2005) defende a necessidade de existência de uma cultura organizacional regulada, ou seja, adequada a cada escola, na definição dos elementos que a definem, missão, visão, valores, interesses partilhados, objetivos comuns. O “poder”, no que se refere aos meios e requisitos necessários à execução do projeto, ou seja, que permitam à escola colocá-lo em prática, reforçando a autonomia ao nível das relações estabelecidas com a regulação central e local. Por fim, “saber”, no sentido de aprender as metodologias adequadas à execução das três fases do projeto: “conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro” (Barroso, 2005, p. 131).

Tendo em consideração os aspetos referidos sobre a conceção do projeto educativo, relativamente ao envolvimento dos atores no desenvolvimento da atividade, foi promovida uma reunião com o conselho pedagógico, cuja participação de todos foi, sem dúvida, uma mais-valia, tendo o diretor aproveitado os contributos para formalizar a visão, a missão e os valores. A liderança foi orientada neste sentido de colaboração grupal e sentimento de pertença à organização escolar, cujos membros foram ativos e intervenientes na ação, indo ao encontro do que defende Costa (2003, p. 1331),

“O desenvolvimento de um projeto implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes.”

Relativamente à “formação para aquisição de competências para a elaboração do projeto” (Barroso, 2005, p. 130), notou-se alguma resistência e receio em criticar ou reformular ideias, principalmente se vêm dos quadros de gestão, por parte dos membros e, neste sentido, os professores não se sentem preparados para responder a questões sobre o projeto educativo. Por outro lado, foi também visível a valorização por parte dos profissionais deste tipo de experiências grupais, em que todos têm a oportunidade de participar e contribuir com a sua opinião para mudar ou melhorar as coisas, que decorreu num ambiente de “gestão participada”, contribuindo para a construção da

escola como um espaço de autonomia e exercício da democracia (Costa, 2003; Barroso, 2005).

Um dos instrumentos construídos que foi utilizado como fundamentação teórica para a elaboração do projeto, foi o “Guião de Projetos” da ANESPO, no entanto, nem todos os pontos aí referenciados foram abordados no projeto educativo concebido para a EPI, reforçando a ideia de Costa (2003, p. 1336), de que

“a construção de projetos educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas”.

Deste modo, cada projeto deve ser adaptado à realidade concreta, pois cada escola é portadora de uma identidade própria, que origina um projeto também ele único. Não existe um padrão fixo ou determinado e por isso será necessário adequar e/ou alterar aquilo que vem prescrito. Faz sentido perguntar: “Será que a elaboração de projetos pelas diversas organizações se deve exclusivamente a imposições legais? Estaremos simplesmente em presença do projeto decretado?” (Costa, 2003, p. 1322).

Pelo contrário, “Não constituirá o projeto uma estratégia crucial na construção dos processos de inovação e de desenvolvimento sustentado das organizações?” (Costa, 2003, p. 1323).

Atividade 2. Plano anual de atividades (PAA)

O PAA surge com a elaboração do Projeto Educativo. Por norma aparece como um documento em separado, mas que dá continuidade às intenções apresentadas no anterior, concretizando atividades e estratégias de atuação ao nível anual e plurianual. Este documento dá conta da oferta educativa/formativa da escola; especifica a natureza da composição da formação em contexto de trabalho, ou seja, definem-se as horas de formação, os contextos ou locais para o efeito, as atividades concretas a realizar, os momentos em que se insere no calendário letivo; contém ainda atividades e projetos da escola (ex. visitas de estudo); considera os recursos humanos e meios para a sua concretização; e ainda as oportunidades e modos de abertura da escola à comunidade e ao meio externo, nomeadamente a sua relação com as instituições locais e possibilidades de participação e envolvimento da comunidade e, por outro lado, no que confere à internacionalização, com projetos que proporcionam uma experiência

académica enriquecedora, principalmente ao nível do intercâmbio europeu e da visibilidade e associação da escola a eventos internacionais.

Após uma conversa com o diretor salientou-se a importância da realizar o PAA o mais brevemente possível, para que no ano seguinte a escola pudesse ter um modelo consolidado. Para fazer o PAA, o diretor enviou-me um modelo em formato *Excel* com os seguintes parâmetros a preencher:

Atividade	Data	Objetivos	Responsável
Nome		Descrição resumida da atividade e quais os objetivos pedagógicos que se pretendem atingir	Pessoa responsável e pessoas colaboradoras
Destinatários	Meta	Avaliação	Custos
Alunos da turma X Alunos do curso X	Presença de alunos; Participação de profissionais; Quatro projetos por turma;	Relatório; Avaliação; Trabalhos; Nº de Participantes;	

De seguida, dirigi-me aos coordenadores e individualmente expliquei de que se tratava o documento e disponibilizei a minha ajuda para o preencher. Com o primeiro coordenador elaborou-se um modelo de preenchimento dos campos indicados e posteriormente, o mesmo serviu de exemplo para os restantes professores e formadores. Após falar com todos eles, alguns solicitaram que enviasse o documento por *email*, com outros a atividade foi realizada presencialmente.

Reflexão

A tarefa de realizar o PAA foi mais uma vez uma surpresa, no sentido de não haver um documento prévio. O conhecimento daquilo que se faz na escola e dos profissionais das outras áreas é sem dúvida, um ponto a melhorar na EPI. O PAA demonstra ser um importante documento orientador das atividades da organização, proporcionando o conhecimento dos membros dessas, no caso da EPI atenuando os aspetos salientes da cultura de diferenciação e subculturas departamentais e profissionais. O PAA é um documento complexo e pelo que observei deverá ser composto pelo maior número de atividades previstas, permitido assim uma melhor e mais eficaz articulação entre os membros e as atividades desempenhadas por estes. A atividade não ficou concluída, visto não ter sido possível recolher o contributo de todos os profissionais relativamente às atividades concretizadas e a concretizar no ano letivo 2014/2015. O objetivo final era inserir o planeamento na plataforma *online* utilizada pela escola, o *e-schooling*, permitindo que todos os professores e formadores pudessem ter acesso e conhecimento

das atividades a realizar nas disciplinas, facilitando assim articulação entre as mesmas. Por outro lado, permite também aos alunos, aos pais e encarregados de educação esse mesmo conhecimento. Por fim, disponibilizar no *site* oficial da escola, promovendo a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos e com um intuito promocional, em relação às atividades. A ideia subjacente é que o mesmo promova o contacto entre a área técnica e a sociocultural e científica. É difícil estar atento e dar conta de tudo aquilo que se passa na escola e deste modo, promove-se a autonomia, o estímulo à criatividade e iniciativa dos profissionais, mediante o incentivo à participação e criação destas atividades articuladas. Deste modo, uma estratégia definida no PE foi a regra de pelo menos quatro projetos por turma e ainda uma outra estratégia envolveria a atribuição de prémios de mérito.

Atividade 3. Calendário letivo 2015/2016

Foi-me solicitado preparar o calendário para o próximo ano letivo, 2015/2016, com base no calendário do ano anterior. Esta tarefa não ficou concluída, visto que o envio das turmas aprovadas pelo “Ministério da Educação e Ciência” chegou dois meses mais tarde do que o previsto, em comparação com o ano passado. Por este motivo, o calendário concebido não contemplou toda a informação, tendo sido inseridas as datas de previsão para o início e final das aulas, das interrupções de férias escolares, reuniões de coordenação, reuniões de conselho pedagógico e reuniões de pais e encarregados de educação. Foram também indicados alguns momentos solenes, como a entrega de diplomas, prémios de mérito e assiduidade, a festa de final de período e a festa de final de ano, a “Futurália” e o “Dia das Escolas Profissionais”. Ainda se delimitaram alguns prazos para entregas de equivalências, trabalhos de turma, projetos de curso (interturmas), período de testes, exames ou recuperações de época especial, PAP (Prova de Aptidão Profissional), FCT (formação em contexto trabalho).

Reflexão

Conceber um calendário letivo escolar é uma tarefa imprevisível, no caso das escolas profissionais, que estão dependentes de algumas datas exteriores. O calendário por si todos os anos altera as datas, adiantando os dias face aos anos anteriores, o que pode trazer implicações no cumprimento de prazos e realização de determinadas atividades, que face a um outro ano podem acontecer com semanas de diferença e isso

tem consequências ao nível da gestão da própria escola e da sua componente letiva. Por exemplo, este ano 2015/2016, o “Ministério” acrescentou horas obrigatórias à FCT, o que no caso da EPI, significa cerca de duas semanas a mais que terão de ser dedicadas a esta componente e isso constitui também distribuição da carga horária pelos professores vigentes diferente da atual, o que a longo prazo, torna indispensável a contratação de mais professores para lecionar as horas agora ocupadas pela FCT. Em síntese, obriga a uma organização e estruturação bem fundamentada por parte da escola e acima de tudo o cumprimento dos prazos definidos à partida.

Atividade 4. Calendário de recuperações em época especial

O calendário de recuperações consiste num calendário no qual se atribui um horário para realizar uma recuperação modelar, por parte do aluno que reprova por F (faltas injustificadas) ou R (recuperação por falta de aproveitamento), num determinado módulo de uma disciplina. Caso as faltas estejam justificadas até ao limite de presenças obrigatório no módulo, o aluno averbará um R na avaliação final de módulo, sendo remetido para uma 1ª recuperação efetuada dentro do calendário escolar. Por outro lado, caso as faltas sejam injustificadas, o aluno averbará um F na avaliação final de módulo, o que o remeterá para recuperação em época especial. Esta recuperação será feita presencialmente. Assim, na 1ª recuperação modular (R), serão elaborados pelo professor da disciplina planos de recuperação, a ser entregues ao aluno e orientador educativo de turma (OET), de onde constam os conteúdos a ser avaliados, os instrumentos de avaliação e a respetiva calendarização. Por outro lado, na 2ª recuperação a abrangência diz respeito aos alunos sem aproveitamento ou falta justificada e injustificada na 1ª recuperação, em que os alunos têm um calendário em que se distribuem todos os módulos com alunos para recuperar do 1º ao 3º ano escolar, podendo reunir os alunos mais do que um módulo sujeito a aprovação nesta época especial.

A questão que se levantava na elaboração deste calendário, prendia-se com o horário insuficiente para a distribuição de todos os módulos das disciplinas, pelas horas letivas existentes. Era difícil saber com a devida antecedência os módulos que estariam ou não em condição de ser repetidos pelos alunos, quantos alunos seriam no seu total, ou quantos módulos teriam estes em atraso. Por esta razão, a colocação dos módulos de todas as disciplinas, à exceção do 1º ano, era assim um problema, pois haveriam alunos

que teriam mais do que um módulo de anos diferentes em atraso e professores que lecionavam mais do que um módulo, pelo que eram demasiadas as coincidências.

Outro problema que surgiu o ano passado e que visava ser corrigido neste ano letivo 2014/2015, referia-se às faltas dos alunos e confusões quanto ao horário marcado para a recuperação, recebendo a escola reclamações do pais e encarregados de educação, alegando uma falta de informação quanto às datas e horas respetivas. Com intuito de resolver esta situação, pretendia-se atribuir no calendário um dia e uma hora para cada módulo dos três anos letivos.

Tarefa 1.

O primeiro envio dos planos curriculares foi a dia 6 de Outubro, pela secretária do diretor. Como não havia um programa ou planeamento anual de atividades em suporte informático, na minha tarefa comecei por transcrever manualmente todas as disciplinas, módulos e horas letivas para uma folha Excel. Mediante as três semanas disponíveis para as recuperações, o meu trabalho era distribuir duas horas para cada módulo de cada disciplina, para que todos os alunos, à exceção dos alunos do 1º ano pudessem frequentar, caso tivessem módulos em atraso. No entanto, o mesmo verificou-se impossível devido ao elevado número de módulos e após repetida a tarefa algumas vezes, propondo diversas opções com a ocupação de, por exemplo, três semanas e três dias, o diretor não concordou e reformulou o esquema.

Agora com um novo quadro modelo, o diretor passou-me novamente a tarefa. O meu trabalho consistiu em fazer um novo calendário em Excel, com o horário das recuperações dos módulos, mediante um cruzamento entre os cursos e as disciplinas não correspondentes entre cada um e deste modo, facilitando a ocorrência simultânea das recuperações. No entanto, devido à elevada quantidade de módulos por período letivo e por professor, a gestão das recuperações e sua distribuição pelos alunos foi deixada a cargo dos profissionais. Assim, o problema que inicialmente dá origem a uma tentativa de elaboração de um calendário diferente do ano letivo passado, continua presente no ano letivo atual e desta forma, o horário acaba por não produzir tanta orientação quanto a possível. Os alunos acabam por ter módulos para recuperação num mesmo horário, isto é, cabe assim aos professores gerir as horas disponíveis mediante a disciplina e a quantidade de módulos que os alunos tenham para repetir, nessa mesma. No total foram inseridos 100 módulos na área sociocultural/científica.

Segue-se um exemplo:

epi ESCOLA PROFISSIONAL DE IMAGEM

CALENDÁRIO RECUPERAÇÕES ÉPOCA ESPECIAL 2014 / 2015
SOCIOCULTURAL / CIENTÍFICA

Disciplinas	Ano	Nº Módulo	Módulo	Data	Hora
Educação Física	1º	1	Jogos Desportivos Coletivos	15-jul	09:00 - 11:10
	1º	2	Ed. Física 2	15-jul	09:00 - 11:10
	2º	3	Ed. Física 3	07-jul	09:00 - 11:10
	2º	4	Ed. Física 4	07-jul	09:00 - 11:10
			Vários	28-jul	11:20 - 13:30

Para a área técnica foram atribuídas 16 horas semanais e solicitado aos professores, que distribuíssem os seus módulos neste espaço de tempo, inserindo-os no calendário semanal conforme a sua disponibilidade. Posteriormente, as datas eram enviadas para o diretor, que as encaminhava para mim, via *email*. O meu trabalho consistiu em distribuir esses mesmos módulos, aproximadamente 300, pelas horas atribuídas à área técnica de todos os cursos, do 1º ao 3º ano.

epi ESCOLA PROFISSIONAL DE IMAGEM

CALENDÁRIO RECUPERAÇÕES ÉPOCA ESPECIAL 2014 / 2015
CURSO ANIMAÇÃO 2D | 3D

Disciplinas	Ano	Nº Módulo	Módulo	Data	Hora
Animação	1º	1	Estética e Técnica de Animação I	14-jul	15:50 - 16:50
	1º	3	Elementos da História da Animação	14-jul	17:00 - 18:00
	1º	4	Animação I	15-jul	15:50 - 16:50
	1º	2	Métodos de Produção	15-jul	17:00 - 18:00
	1º	5	Animação II	16-jul	13:30 - 14:30
	2º	6	Estética e Técnica de Animação II	21-jul	17:00 - 18:00
	3º	7	Estética e Técnica da Animação III	24-jul	17:00 - 18:00
	3º	8	Animação III	27-jul	15:50 - 16:50

Iniciativa: Para finalizar proponho colocar o documento *Excel* sob forma de horário escolar, organizado pelas três semanas referentes à época de recuperações.

O quadro foi de seguida enviado para os coordenadores da área técnica e professores da área sociocultural e científica. Foram pedidas as suas reformulações, as quais demoraram cerca de um mês a serem concluídas. Enviou-se um primeiro *email* com pedido de urgência nas alterações. No segundo *email* enviado marcou-se então uma data para últimos ajustes, ao qual responderam apenas quatro professores. Nessa última semana, fechou-se o calendário e enviou-se o mesmo para todos os professores dia 2 de Dezembro de 2014. Relativamente à divulgação desta informação junto dos pais e encarregados de educação, esta tarefa foi delegada para os coordenadores de curso.

Reflexão

Esta é uma atividade que se insere na categoria da gestão operacional, no âmbito da planificação, organização, coordenação e controlo (Barroso, 2005). Ao nível temporal, foi uma atividade muito demorada. É notório que não existe um sistema adotado para a elaboração do calendário de recuperações, em termos de estrutura ou critério, nem regras normalizadas quanto ao seu cumprimento. Como se verifica no texto de descrição da atividade, após várias tentativas para conceber um modelo, acaba por seguir-se o quadro utilizado no ano letivo anterior. Este quadro permite deixar ao critério a distribuição dos módulos para recuperação pelos formadores e professores, numa carga horária previamente definida para cada disciplina correspondente. Como é observado, as recuperações sofreram várias reformulações efetuadas pelos profissionais, no que respeita às datas e horários. No entanto, cerca de uma semana antes do início da época de recuperações, o calendário é novamente alterado por estes e gerido da forma que lhe é mais conveniente, mesmo depois de ter sido supostamente fechado, o que evidencia por um lado a flexibilidade organizacional, por outro a instabilidade no que confere aos procedimentos.

Como função de gestão, senti que é complicado gerir datas, entregas e de certa forma o tempo das outras pessoas, uma vez que existe uma situação de dependência, neste caso, em relação ao envio dos módulos e das datas para recuperação. É uma sensação estranha e de algum conflito pessoal estar no controlo e fazer exigências às outras pessoas, pois há que ter alguma tolerância e complacência para com a disponibilidade e imprevistos da vida de cada um; por outro lado, é necessário fazer cumprir prazos e adotar as mesmas regras para todos sem exceção e deste modo, ser imparcial e exigente porque o tempo não para e espera por nós.

Neste âmbito, a reflexão recai sobre as questões do controlo e da imprevisibilidade enunciadas por Crozier e Friedberg (1993), relativamente a este tipo de fenómenos em que a ação não é somente determinada pelo sistema e pelas regras, mas que é antes resultante das interpretações que os atores fazem dessas regras. Deste modo, os membros usam as regras, incertezas e recursos a seu favor, de certa forma manipulando o sistema e assim aumentando a sua margem de manobra, que poderá dar origem à criação de regras próprias que utilizam na organização. Assim, há que salientar que a ação não é mais do que resultado da conjugação de determinados fatores coordenados em favor do sujeito, isto é, trata-se de uma ponderação possível, limitada e situada sobre

os objetivos pessoais, oportunidades, condições, comportamentos, regras do jogo. Posto isto, teremos que salientar a organização mais como um processo social, em que concebe como uma realidade construída por pessoas e agindo através delas. A organização torna-se pois num organismo em sentido plural, ou seja, em que as pessoas que a compõem divergem em termos de crenças, valores, objetivos, interpretações. Por fim, conclui-se que a organização, tal como caracterizada culturalmente no seu todo, acaba por sofrer sintomas de fragmentação, no entanto, investida por ações que realçam a autonomia e competências dos membros, no que se refere ao grau de racionalidade limitada.

Atividade 4. Calendário da “Escola Segura”

O calendário da “Escola Segura” foi outra tarefa que realizei. Todos os anos realizam-se estas ações de sensibilização promovidas pelo programa da PSP, em que agentes policiais se dirigem à escola, com vista a informar e alertar os jovens para situações de perigo ou problemáticas vigentes na sociedade e este ano, o tema principal foi a violência doméstica e a violência no namoro. Para além deste, foram também abordados assuntos como o uso abusivo de álcool ou substâncias ilícitas, transversais aos anos anteriores.

Tarefa 1.

A minha intervenção passou por distribuir pelos dias da disciplina de “Integração”, as ações de sensibilização, pelo 1º e 2º ano das turmas dos cursos. Um primeiro *email* foi enviado com o objetivo de conhecer a disponibilidade de horários e datas dos agentes da PSP. Após obtida uma resposta, iniciei a elaboração do calendário. Posteriormente o calendário foi enviado para um representante do programa da “Escola Segura” na PSP e confirmado com um novo *email*. Foi realizado em formato *Excel* e apenas sofreu uma pequena alteração, referente à troca de duas turmas num determinado horário. Após estar tudo confirmado, o calendário foi enviado aos professores da disciplina de “Integração”, com o objetivo deste tomarem conhecimento.

Segue-se um exemplar do documento concebido:

Calendário das Ações Escola Segura											
19º ano 10 - 14 Novembro						29º ano 17 - 21 Novembro / 24 - 28 Novembro					
Horário	2	3	4	5	6	Horário	2	3	4	5	6
09:00 - 10:00			MM 14			09:00 - 10:00					
10:10 - 11:10					PTM 14	10:10 - 11:10				VID 13	
11:20 - 12:20					ANIM 14	11:20 - 12:20	INT 13			FO 13	
12:30 - 13:30						12:30 - 13:30	SOM 13	DG 13			
13:30 - 14:30				DG 14		13:30 - 14:30		PTM 13			
14:40 - 15:40				SOM 14	VID 14	14:40 - 15:40					
15:50 - 16:50					FO 14	15:50 - 16:50					
17:00 - 18:00						17:00 - 18:00					

Reflexão

Esta tarefa reflete as funções de gestão externa, que se refere à relação com outros organismos. O objetivo foi estabelecer uma comunicação com outros serviços e departamentos, neste caso, no que se refere ao programa da “Escola Segura” na PSP, que visa apoiar a escola no desenrolar da ação educativa prestada. Relativamente a esta tarefa, não existiram grandes dificuldades, tendo sido uma boa forma de colocar em prática os processos de comunicação com outras entidades. Foi uma atividade que mereceu alguma responsabilidade da minha parte, pois foi-me conferida a confiança para determinar horários no tempo e no espaço, no que respeita às turmas e à disciplina de “Integração”. A conjugação de horas foi também um fator importante e deixado ao encargo e critério da estagiária.

Atividade 5. Calendário de divulgação e brochura dos “Mini Cursos EPI”

Os “Mini Cursos EPI” são como o nome indica mini cursos, que a escola disponibiliza durante as férias escolares da Páscoa, a um preço simbólico para alunos que frequentem o 8º ou 9º ano. O objetivo é que estes possam experimentar algumas técnicas essenciais dos cursos profissionais lecionados na EPI, desde gravar uma música, realizar um vídeo, criar uma imagem de marca, ou até organizar um evento. Os alunos recebem um certificado de participação, uma t-shirt e uma fita porta-chaves.

Tarefa 1.

A atividade solicitada foi organizar pelas duas semanas de férias da Páscoa, mediante a disponibilidade dos formadores, os mini cursos promovidos, de modo a que os alunos pudessem frequentar o número de cursos que quisessem. Para realizar esta tarefa, comecei por verificar a disponibilidade do calendário escolar, uma vez que na Páscoa, dá-se o encerramento do 2º período e haveria época especial de recuperações,

reuniões de coordenação, reuniões de professores e reuniões de pais. Após encontradas as datas com maior flexibilidade, a proposta para o calendário foi enviada por *email* para o diretor e posteriormente discutida com o mesmo, que não sugeriu alterações quanto às datas indicadas. A brochura modelo do ano letivo foi então enviada para os coordenadores dos cursos e formadores que estariam a lecionar estes mini cursos de Páscoa, com as datas atualizadas. Uma terceira tarefa deu conta de algumas mudanças necessárias, após resposta ao *email* por parte dos formadores, que sugeriam a reformulação do texto de apresentação dos cursos, em relação aos parâmetros visualizados no exemplo que se segue, nomeadamente: nome do curso; mensagem de comunicação; complemento; resumo da atividade e nº máximo de alunos (anexo 5.10).

Depois das reformulações efetuadas, o calendário foi reenviado aos coordenadores para confirmação. Posteriormente seguiu para o coordenador de “Design Gráfico” com a finalidade de renovar a imagem da brochura. Por fim, foi divulgado por *email* para todos os membros da escola, através do departamento de “*Marketing* e Comunicação” e integrou o *site* da EPI.

Reflexão

Mais uma vez esta é uma tarefa de âmbito da comunicação externa, neste caso, sendo mais orientada para o departamento de *marketing* e promoção das atividades da escola. O objetivo foi assegurar uma efetiva difusão das notícias sobre atividades e acontecimentos da vida escolar. Esta foi provavelmente a tarefa que decorreu com mais estabilidade, não tendo sido necessárias grandes alterações ao proposto inicialmente. Permitiu-me estabelecer ligação com outros profissionais e ver o meu trabalho divulgado na organização, contribuindo para enriquecer o meu contributo ao nível das tarefas e promover a confiança e dar firmeza à relação de trabalho estabelecida com os membros.

Atividade 6. Regulamento Interno

Esta atividade consistiu em analisar o regulamento interno, sob o olhar de uma leitura cuidada. O objetivo foi tomar conhecimento da organização, ao nível legal e de funcionamento interno. Foi-me pedido que nesta análise identificasse alguma situação que não estivesse tão bem explícita ao nível de compreensão dos membros, a qual se identificou referente aos procedimentos de participação disciplinar. Esta parte do

documento encontrava-se massuda, não possibilitando uma rápida leitura e dificultando uma forma adequada de atuação dos membros, tendo também sido verificado este problema nos registos de campo. Deste modo, procedeu-se a um resumo desta secção, o que deu origem a uma segunda atividade, enquadrada nos procedimentos de participação disciplinar. Neste sentido, foi rescrita uma versão que reduzia o documento original para duas páginas.

6.1. Manual de procedimentos da participação disciplinar

A frequência com que acontecem conflitos de maior ordem, em que os professores sentem a necessidade de fazer uma participação disciplinar, devido à gravidade do sucedido é elevada e por isso, o diretor pediu-me que com base no regulamento interno fizesse uma espécie de manual ou guia tipo “Em caso de incêndio”, com os passos e as medidas a tomar numa ocorrência do género. Para tal, procedeu-se novamente à consulta do regulamento interno, como o documento que me deveria orientar na elaboração deste “manual”, pois contém sob forma de artigos regulamentados, o modo de procedimento da escola em caso de processo disciplinar.

Tarefa

1. Uma primeira versão apresentava o documento em duas páginas, evidenciando os procedimentos a tomar relativamente à qualidade da infração.

2. Após visualizado o documento, o diretor realça que a sua ideia está mais orientada para problemas concretos, como o consumo de drogas, danificação de material ou roubo, comportamentos agressivos e neste sentido, a criação de medidas que conduzam os professores pelo processo interno, isto é, saber o que fazer, quando fazer, quem contactar. Levantaram-se questões como, até que ponto as situações ocorridas estão dentro da esfera e autoridade da escola e quando devem estas passar a ser de conhecimento e juízo das autoridades legais, nomeadamente a PSP, concretamente a polícia da “Escola Segura”, que por norma faz uma ronda diária pela localidade da escola. A decisão sobre como e quando agir coloca-se assim como um ponto fulcral e deste modo, não tendo eu qualquer autoridade neste aspeto, proponho-me a elaborar um documento orientador, que sirva de base para o futuro “manual de procedimentos”, tendo como fundamentação o regulamento interno e a legislação adjudicada para estas ocorrências.

Reflexão

Como é observável nos registos diários, a falta de orientação para com o procedimento, é sem dúvida uma questão que levanta diversos problemas no dia-a-dia escolar, pois os profissionais questionam-se das incertezas e inconstâncias nos processos de atuação da escola, isto é, sobre o que fazer, que medidas tomar dentro e fora da sala de aula quando confrontados com uma situação problemática, quem contactar primeiro, se o orientador de turma ou o coordenador, se de imediato o Diretor, ou pais e Encarregados de Educação ou até mesmo a Polícia, quando estes se tratam de alunos maiores de idade.

Esta atividade permitiu obter uma perspetiva sobre a realidade das escolas atualmente e das necessidades de regulamentação ao nível legislativo, mas também de autonomia própria quanto aos modos de gestão e atuação nos contextos particulares de cada instituição e localidade. Apesar das campanhas de sensibilização da GNR e da PSP, segundo a Agência Lusa, a maior parte dos crimes acontece dentro das escolas e são referentes a furtos, ameaças, injúrias, roubos, tráfico de droga e, até, posse de armas. Neste ano letivo 2014/2015 houve uma média de 185 casos por mês, num total de 1665, representando 34% do total de crimes ocorridos dentro e fora das escolas. Segundo o Relatório Anual de Segurança Interna referente a 2014, 72,5 % das ocorrências (6 693) foram em contexto escolar e de natureza criminal. Estes números indicam um aumento de 5,4% de casos participados à polícia e de 8,1% de crimes propriamente ditos. Além das agressões, a polícia registou 1220 furtos, 287 roubos e 256 casos de vandalismo. Foram ainda detetados, a nível nacional, 72 casos de alunos com armas e 119 com droga para tráfico. As autoridades registaram, também 142 casos de ofensas sexuais. É no distrito de Lisboa que mais ocorrências se têm registado. Segue-se Porto e Setúbal, obedecendo às restantes estatísticas da criminalidade a nível nacional.

Esta atividade não foi concluída, tratando-se de uma problemática envolvente de toda a comunidade educativa e inclusive da necessidade de consulta e análise de legislação própria, para algumas situações não existente. As reuniões a efetuar com a equipa de coordenação pedagógica não foram suficientes e os resultados também não foram totalmente conclusivos, verificando-se diversas opiniões e abordagens aos problemas umas, mais *soft*, outras nem tanto, o que impossibilitou a tomada de decisões

quanto aos procedimentos, nomeadamente relativos a aspetos que envolviam situações ilegais, de consumo de substâncias ilícitas e de porte de armas brancas para a escola.

Uma das questões centrais estava relacionada com a possibilidade de controlo, isto é, sendo que existem leis de proteção de privacidade dos cidadãos, não estendendo às escolas a permissão para detetor de metais à entrada das instalações, revista dos objetos pessoais dos alunos, ou polícia na entrada da escola. Durante o período de estadia na escola houveram pelo menos dois casos de roubo de equipamento específico e de alta gama. Foram ainda reportadas diversas queixas de alunos sob o efeito de estupefacientes nas aulas, bem como à porta e nas traseiras da escola. Os alunos foram alvo de inúmeras repreensões pelos professores e causadores de distúrbios na sala de aula, em relação a comportamentos agressivos para com professores e colegas de turma. O serviço da escola segura foi apesar de tudo a pedido de reforço para as imediações da EPI, visto haver também alguma dificuldade na delimitação do espaço escolar e daquilo que se considera acontecer ou não dentro dos limites da escola.

Nesta reflexão foca-se a temática da regulação, entendida como um processo de ajuste e de arbitragem das múltiplas ações, no que concerne, à regulamentação (fazer leis) e o controlo (a consecução dessas leis), que se expressa no meio, de forma complexa e híbrida. Por outras palavras regulação é o “modo como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores”, bem como “os modos com esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2006, p. 12). Deste modo, “ela opera-se por mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais ‘estratégicos’ dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado” (Crozier e Friedberg, 1977, p. 244). Perante o cenário de análise organizacional, a reflexão assume um carácter mais profundo, sendo importante fazer-se uma distinção entre ‘regulação de controlo’ e ‘regulação autónoma’, dentro da própria instituição escolar. Isto é, sendo visível uma tentativa de controlo, mediante uma regulação institucional e normativa pela escola, através da aplicação e produção de regras e regulamentos que possam orientar os membros na ação. Por outro lado, o jogo estratégico desenvolvido pelos principais atores da ação (professores e alunos), mediante mecanismos de ajustamento mútuo às determinadas situações que vão ocorrendo, negociação, interpretação própria dos normativos e adoção de perspetivas ou opções individuais, em função dos seus interesses pessoais, profissionais ou ao nível social. Outro aspeto a realçar, faz referência à micro-regulação ou regulação interna da

organização em estudo, sendo que como evidenciado, existem questões ao nível local, que não são passíveis de ser resolvidas pelos regulamentos dos organismos centrais de regulação Sistema Educativo, o que sugere constrangimentos entre o contexto da ação dos diferentes atores sociais e os seus resultados, isto é, aplicação real. A sua definição assume assim um carácter ambíguo e compósito das políticas, apresentando sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas ao nível da regulação local, que ocorre dentro dos estabelecimentos escolares, tratando-se de processos internos pelos quais se definem as regras do jogo das organizações e são (re)ajudastadas as normas de regulação nacional (Barroso, 2006).

Atividade 8. Observação das reuniões de coordenação

As reuniões de coordenação acontecem habitualmente à terça-feira e contam com a presença de todos os coordenadores de curso. Para me situar em relação à realidade da escola e acontecimentos costumo fazer o registo da observação. Estas reuniões são úteis para perceber a dinâmica existente entre a equipa pedagógica e permite-me em relação às funções de gestão obter um olhar sobre como é feita a gestão e organização das atividades, como se processa a comunicação com os membros e como é a tomada de decisão, especialmente por parte do diretor.

Da observação registam-se uma diversidade de assuntos tratados na ordem do dia, desde questões mais abrangentes em relação à escola, até matérias próprias de cada área de coordenação, professores e formadores, sendo com menos frequência tratadas situações de alunos. A tomada de decisão não está facilitada, pois evidenciam-se diferentes opiniões e formas de estar dentro da equipa, por exemplo, há pessoas mais opinativas, outras que se anulam um pouco perante a responsabilidade de dar uma opinião própria, não acrescentando ou simplesmente concordando com o que foi exposto. Por vezes, não se chega a um consenso e neste tipo de situação, o diretor é forçado a tomar uma decisão, que agrada a uns e não a outros e é obrigado a lidar com isso ou seja, a aprendizagem que retiro, é que tomar decisões por vezes não é fácil mas às vezes é necessário. Participar destas reuniões permitiu-me tomar consciência da quantidade de coisas que um gestor tem para fazer, neste caso, o diretor de uma escola, em que se realça a dinâmica rápida e estonteante do dia-a-dia. Ainda, perceber quando e como utilizar a autoridade, isto é, em que situações, ser o profissional pedagógico ou ser o diretor executivo e exercer o poder conferido pelo cargo.

Atividade 9. Palestra sobre o sistema dual de formação profissional na Alemanha

Esta foi uma atividade que decorreu a 17 de Novembro de 2014, para qual fui convidada a participar. Tratou-se de uma conferência sobre o ensino dual na Alemanha promovida pela ANESPO, intitulada “A formação profissional dual na Alemanha: um contributo para baixar o desemprego juvenil” e, deste modo, teve convidados diversos nomeadamente, João Alvarenga (CNEF), José Luís Presa (ANESPO), Hugo Damásio (CGTP), Joel Vinagra (UGT) e António Sarmento (AEEP) e representantes da “Confederação dos Sindicatos Alemães – Direção Nacional - secção das políticas de formação”.

Para além de assistir à conferência, realizei a preparação conjuntamente com a secretária do diretor e a equipa de apoio técnico. Foi necessário comprar um lanche para os convidados, organizar a sala com mesas e cadeiras, tratar do palco e de um arranjo de flores para o centro de mesa. A preparação da atividade não esteve tão ligada às funções de gestão, mas fez parte da atividade como um todo, pois eram necessárias pessoas para o fazer. Esta conferência assumiu importância ao nível da formação e tomada de conhecimento por parte dos professores e formadores da escola, do modelo de formação dual em vias de ser aplicado ao funcionamento das escolas profissionais em Portugal. Numa primeira intervenção discutiram-se algumas das vantagens e desvantagens desta tipologia de ensino e de escola. De seguida falou-se sobre as características do sistema dual e por fim, deu-se atenção à questão cultural envolvente.

Reflexão

O ensino profissional confere a possibilidade dos jovens adquirirem cursos de formação profissional ao nível 4 da qualificação do “Quadro Nacional de qualificações”. Tratam-se por norma de escolas pequenas, o que traz vantagens no que se refere ao contacto e proximidade entre o aluno-professor. A estrutura modular, consta numa avaliação mediante módulos que vão avançando, e aqui a política é de que nenhum aluno deve ficar para trás, tendo a oportunidade para refazer o módulo.

A ligação ao mundo do trabalho é forte, através do estabelecimento de parcerias entre as escolas e as empresas, sendo cada vez mais necessário integrar, abrindo portas às empresas para assistirem aos trabalhos de PAP (prova de aptidão profissional) dos alunos, deste modo adquirindo uma noção do potencial e trabalho desenvolvido por

esses, as suas capacidade e competências em determinada área. Neste sentido, revela-se também importante aumentar a frequência das visitas de estudo a empresas e a organização de estágios nas escolas, conferindo os apoios necessários. Entre os pontos fracos, salientam-se em relação à desvalorização social de algumas profissões associadas ao ensino profissional, mais técnicas e a falta de orientação escolar/profissional e vocacional nas escolas, sendo o objetivo aumentar o número de centro de orientação profissional e vocacional para dar resposta às necessidades dos jovens.

Atividade 10. Visitas de estudo

Devido à necessidade de acompanhamento dos alunos e indisponibilidade dos professores realizei uma visita de estudo ao Museu do Teatro. A minha tarefa foi essencialmente acompanhar os alunos, garantindo que todos faziam a visita e sem perturbar ou danificar algo. Inicialmente eram para ser dois professores por turma, mas eu acabei por ficar sozinha. A visita em si foi muito interessante, mas aquilo a que dei mais atenção foi à relação, neste caso, entre a estagiária e os alunos. Foi uma atividade que me conferiu bastante responsabilidade e em que foi possível ter um contacto num contexto diferente com os alunos, sendo fora da escola.

Atividade 13. Organograma

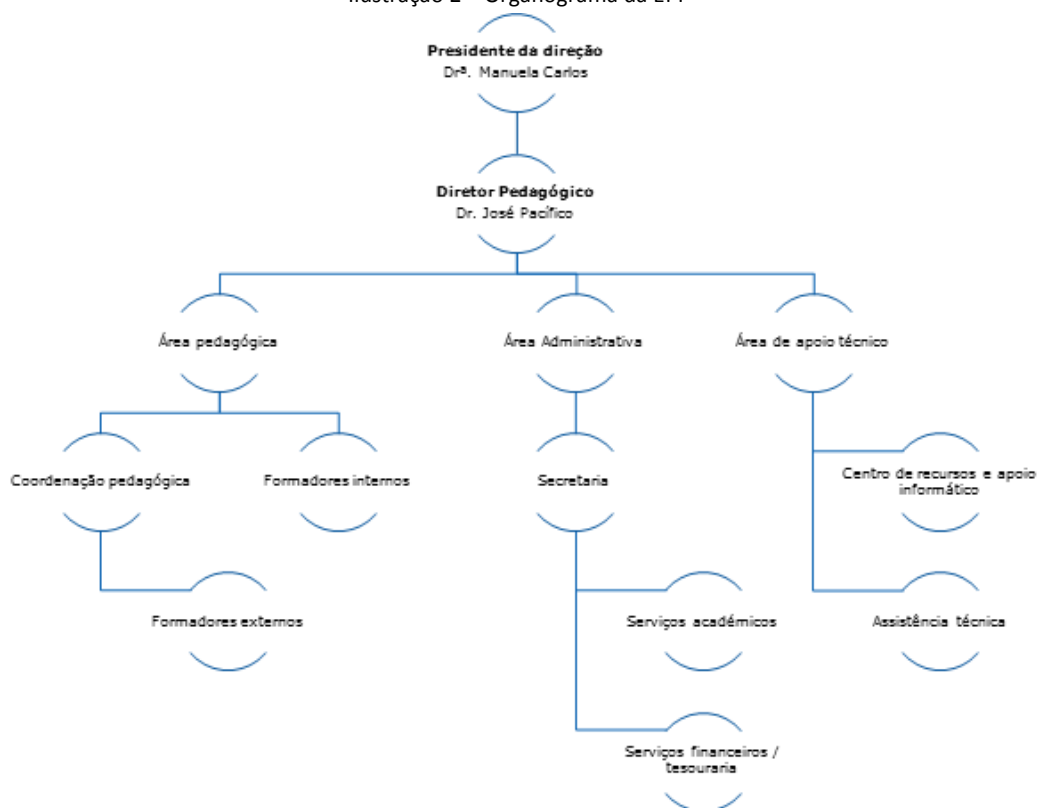
A tarefa do organograma partiu da iniciativa, devido não só à desatualização do anterior, como também pelo facto da EPI não ter um organograma individual, mas antes integrado na apresentação geral do grupo ETIC. Inicialmente foi uma tarefa cujo objetivo era perceber a estrutura da EPI, mas que com a elaboração do projeto educativo se revelou necessária.

Quando sugerida a tarefa, o organograma foi apresentado em três formatos de organização, sendo eles, um circular, um horizontal e um vertical. O escolhido pelo diretor foi o modelo vertical, salientando que o pretendido era uma divisão por funções e não por cargos ou tarefas específicas desempenhadas na EPI. Solicitou ainda que não fossem divulgados nomes, pois na possibilidade de alteração de recursos humanos, o organograma continuaria neutro face à estrutura da organização. Após ter sido realizada uma primeira proposta de organização, esta foi sujeita a análise do diretor e de alguns membros da organização a pedido deste. Posteriormente, foi apresentada uma pequena

alteração em relação às designações e estatutos. Depois de introduzida a sugestão, o organograma foi apresentado à diretora da ETIC, tendo após reunião se decidido a versão final.

Através do organograma da organização é perceptível uma divisão funcional e departamental da estrutura desenhada. É visível uma distinção hierárquica entre os cargos, sendo composta por vários níveis. No topo encontra-se a presidente da direção da ETIC, sendo seguida pelo diretor pedagógico da EPI, num segundo nível hierárquico, que represente um nível de gestão intermédia entre a direção geral e o núcleo de operacionalização. Num terceiro nível, distinguem-se a “área pedagógica”, a “área administrativa” e a “área de apoio técnico”. Na primeira inserem-se a coordenação pedagógica à qual respondem diretamente os formadores externos. No mesmo patamar que a coordenação, encontram-se os professores internos ligados à direção pedagógica. Na área administrativa observa-se a secretaria e dentro desta, os serviços académicos e os serviços financeiros/tesouraria. No que respeita à área de apoio técnico, visualizamos a existência do centro de recursos e apoio informático e ainda a assistência técnica.

Ilustração 2 – Organograma da EPI



Reflexão

Esta foi a primeira vez que concebi um organograma de raiz. O organograma revela ser fundamental para uma estruturação interna e representa o modo de comunicação entre os diferentes setores da escola, sendo por isso, um instrumento orientador do contacto e relações estabelecidas no interior da organização e, cujas funções e cargos desempenhos, também eles vários, são neste, possíveis de distinguir. Relativamente à análise da cultura organizacional, é de referir que este organograma não é revelador dos resultados obtidos, tendo sido identificado um perfil predominantemente associado às culturas de apoio e inovação. Seria por isto de esperar que este instrumento se apresentasse numa perspetiva tendencialmente circular, demonstrativa das redes internas, relações de partilha estabelecidas e trabalho em equipa dentro da organização. Por outro lado, concluiu-se que não existe uma dinâmica interna em que normas e objetivos são claros e partilhados por todos de forma já instintiva, até porque existem profissionais com três ou menos anos de trabalho na EPI. Deste modo, a vantagem desta organização poderia ter que ver com a orientação para a tomada de decisão, isto é, os membros terem uma rápida perceção de como funciona a linha hierárquica da escola. No entanto, a opção foi de não especificar o organograma relativamente aos departamentos, não constando os cargos intermédios ocupados, mas apenas as funções gerais de cada departamento da EPI, o que sugere a necessidade de elaboração de um documento esclarecedor das normas e do regulamento interno, que facilite a leitura e direção dos membros dentro da organização, visto que o documento de regulamento interno em si, se revela ainda extenso e complexo. Ainda, na análise da cultura organizacional, o desejo pronunciado pelos membros de uma organização mais regrada e objetiva enunciam um organograma mais de acordo com o presente formulado, em que se dá ênfase à componente hierárquica relativamente aos cargos desempenhados pelos profissionais e aos departamentos existentes na EPI.

Atividade 14. #ETIC GUESTSESSIONS

A EPI é local para diversas atividades externas, não só com intuitos formativos para os alunos, mas também é usual disponibilizar os seus serviços no âmbito profissional. Neste âmbito, fui convidada a assistir e também a fazer o acompanhamento dos alunos e tendo ainda oportunidade de contactar com os convidados. Neste sentido, a EPI é palco para sessões de carácter diverso no meio artístico, conteúdos que são de pertinência no âmbito dos cursos lecionados. Desta forma, salientam-se alguns exemplos de sessões #ETIC GUESTSESSIONS

que marcaram presença durante o período de estágio, entre elas, as conversas com músicos, tais como Tim (vocalista dos Xutos e Pontapés), José Cid, The Legendary Tigerman, Valete, DJs diversos. Por outro lado, ao nível da produção de vídeo e multimédia, nomeadamente com a vinda do produtor Rui Dias e na vertente do Design, com os ilustradores Ricardo Coelho e Daniel Henriques. A escola cedeu também o seu espaço e serviços de equipamentos para gravar uma entrevista a Ricardo Araújo Pereira sobre a doença Celíaca (intolerância ao glúten) da qual a sua filha padece, intitulada “Felizmente sem glúten”.

Atividade 15. Interturmas

O projeto “interturmas” promove uma interação entre os diversos profissionais e alunos dos cursos, na conceção de trabalhos que interligam os conhecimentos e especificidades de cada área artística. O objetivo não é incentivar a competição, mas antes proporcionar principalmente aos alunos, o contacto com outras componentes técnicas da vertente artística, que podem potenciar e trazer novos contributos para a sua formação e aprendizagem. Para estes trabalhos são constituídas equipas de alunos e de professores, que dão apoio técnico aos grupos. Posteriormente os alunos são sujeito a uma apreciação por parte de figuras conhecidas do meio artístico ou profissionais especialistas da área que credibilizam a avaliação feita dos trabalhos. A participação na semana de interturmas foi bastante enriquecedora, pude não só observar todas as interações entre os atores da organização, nomeadamente entre os professores, formadores, os alunos e o diretor fora do contexto escolar, mas mais num âmbito profissional. Por outro lado, foi uma boa oportunidade para observar a vida organizacional e alguns aspetos da cultura que se fizeram evidenciar. O interturmas, é além de uma manifestação da cultura de apoio, havendo uma participação conjunta entre todos (alunos e professores/formadores) para concretizar os diversos projetos; por outro lado, é também uma característica que evidencia a cultura de inovação, por fatores como, o convite de profissionais especialistas e externos à escola e pelo carácter do próprio conceito do interturmas.

Atividade 16. Inquérito de satisfação aos alunos e professores

Esta atividade foi realizada com o acompanhamento do diretor. Consistiu em perceber quais os procedimentos adotados para o inquérito de satisfação da escola aplicado aos alunos e professores. Este inquérito foi feito pelo diretor e conta com a colaboração do professor da disciplina de “Tecnologias de Informação e Comunicação”

(TIC) para o colocar *online*, a partir da plataforma de formulários *Google*. Deste modo, as respostas assim que submetidas ficam disponíveis *online* e são filtradas pelas categorias de cada questão numa primeira fase feitas na própria plataforma, o que permite acompanhar o processo. Esse documento é posteriormente traduzido para o formato *Excel*, em que as respostas são analisadas por turma, por professor e por disciplina ou módulo. Este trabalho é mais uma vez feito em parceria com o diretor e o professor de TIC, cujo trabalho passa essencialmente por colocar os filtros necessários para uma leitura rápida e eficaz do documento. Após recebidas algumas respostas, foi possível fazer um primeiro exercício de análise visual, que permitiu realçar situações controversas, em que se evidenciava uma discórdia entre a autoavaliação do professor e os comentários dos alunos. Após os dados terem sido filtrados e agrupados por área, turma e professor ou formador, foram enviados por *email*. No caso dos formadores, estas respostas foram enviadas para os respetivos coordenadores. No caso dos professores as respostas foram sujeitas a apreciação do diretor. Para algumas situações destacadas a vermelho, ou seja, com uma avaliação inferior à média ou discrepante marcaram-se reuniões para averiguar o sucedido.

Uma vez que os inquéritos já estavam formulados de outros anos letivos anteriores, não me foi possível participar na elaboração dos mesmos. O sistema de aplicação estava também este previamente definido e objetivo, pelo que a minha intervenção não foi solicitada. Contudo, salientou-se a importância de conhecer o processo de supervisões dos processos, que se insere como característica da cultura das regras.

Em síntese, as atividades de gestão que desempenhei, incidiram sobretudo naquelas relacionadas com a conceção e gestão operacional, as técnicas e educativas e, as de relações humanas. Com base na tipologia de João Barroso (2005), elaborou-se uma tabela (anexo 6.3) que faz a correspondência da categorização de tarefas de gestão do autor, com as atividades de estágio. É ainda possível verificar a sua integração na área de estudos das Ciências da Educação, sendo desenvolvidas competências e aplicados conhecimentos na prática, que foram adquiridos ao longo da formação académica, nomeadamente no 1º ciclo do curso de Mestrado em Administração Educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o relatório, segue-se agora um espaço para reflexão no que se refere essencialmente ao decorrer do estágio realizado na EPI e prossecução de uma pequena investigação. Ao longo deste período de estágio, realizei tarefas diversificadas e multifacetadas, contribuindo não só para desenvolver a minha aprendizagem ao nível da área das Ciências da Educação, concretamente no âmbito da Administração Educacional, como enriquecendo o leque de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da minha formação académica.

Em primeiro lugar, recorro os objetivos propostos para este trabalho. O primeiro, quanto ao estágio curricular, em que de uma forma geral se pretendia ter a oportunidade para conhecer, analisar e experienciar atividades de um técnico superior de educação, isto é, no âmbito do exercício de funções de gestão, nomeadamente numa escola de carácter educativo profissional, neste caso a EPI. O segundo objetivo passava por desenvolver uma pequena investigação, integrada na realidade de estágio proporcionada. Ambos objetivos foram cumpridos, tendo sido feito uma caracterização profunda da organização de estágio, utilizando os modelos de análise pela cultura e, desempenhadas funções de gestão na área de Administração Educacional. Quanto à pequena investigação na organização, esta realizou-se em torno da temática da cultura organizacional e os papéis do gestor em contexto escolar, tendo sido feito para tal um levantamento teórico-conceitual e adotada uma metodologia própria, que elevou a quantidade e qualidade da informação e conhecimento adquiridos, da qual se disponibilizam as conclusões essenciais, no corpo do trabalho.

As atividades realizadas contribuíram para o enriquecimento do meu processo formativo e permitiram um contacto com o mercado de trabalho, em termos de uma possível experiência profissional futura. Durante a estadia na organização foi possível contactar de forma direta com os fenómenos organizacionais analisados e deste modo a sua compreensão e interpretação, tendo em vista a perspetiva dos atores intervenientes na ação organizacional. Deste modo, a participação e inclusão em atividades do dia-a-dia, permitiu experienciar e partilhar valores, crenças, formas de ser e estar, motivações e interesses dos membros da organização, que possibilitaram a posterior análise das características da cultura organizacional da EPI.

Refletindo agora mais concretamente em relação ao local de estágio e aos dados obtidos na pequena investigação, uma das principais conclusões retiradas, é que como

organização, esta partilha de uma cultura própria e única, que se expressa mediante um conjunto de características e tipologias culturais individuais. A escola surge orientada para a vertente interna, apostando nas pessoas que a constituem e nos recursos e instalações que permitem a “formação para as áreas das indústrias criativas com base na qualidade e inovação dos projetos” (anexo 1), como evidencia a visão da organização.

Desta forma, a EPI assume-se como uma escola profissional em que se destaca a proximidade entre os membros, realçando a relação estabelecida entre os seus principais atores, os professores/formadores e os alunos. Esta relação pedagógica é marcada pelos interesses partilhados entre ambos por algo em comum que os une ao contexto de formação profissional, sendo isto a componente técnica da área artística em que se formam. Por outro lado, a contratação de formadores externos é feita conforme as necessidades de formação específicas de determinado módulo e exigências do mercado de trabalho que habilitam os profissionais como aptos ou não. Esta característica que confere à EPI a qualidade de renovação de pessoal traduz-se também na componente de inovação, que acaba por estar inerente a uma formação adequada e atualizada às exigências tecnológicas avançadas do mercado. Deste modo, a preocupação com os recursos técnicos (softwares, máquinas, computadores, aparelhos eletrónicos) e instalações adequadas (isolamento, dimensão própria, refrigeração, localização, etc.) torna-se essencial como sendo um fator de reconhecimento externo do sucesso da EPI.

Em contrapartida, uma das grandes preocupações e aspeto fundamental no desenvolvimento da organização passa pela metodologia interna de trabalho, no que se refere, a insuficiente cultura das regras e de objetivos. A standardização e sistematização dos processos observam-se pouco consistentes, isto é, quanto a normas e procedimentos internos. Nesta linha de pensamento, algumas sugestões surgem no seguimento das tarefas iniciadas durante o percurso de estágio, no que confere à elaboração de documentos orientadores da ação organizacional, tais como o projeto educativo, o plano anual de atividades e o organograma. Ainda quanto às regras é visível a necessidade de especificação quanto ao regulamento interno, no que diz respeito a situações concretas e particulares, isto é, em relação aos procedimentos e medidas a adotar perante determinada situação. Relativamente aos recursos humanos, revela-se importante fortalecer os aspetos partilhados da cultura, como os valores, as normas, os modos de agir e de comportamento e os princípios, que ao fim ao cabo, orientam e guiam os membros nas suas ações e que consolidam o sentimento de

pertença ao grupo. Assim, a sugestão indica promover mais a participação e os projetos conjuntos, bem como a integração dos profissionais e articulação entre as diversas áreas de formação, nomeadamente entre a componente sociocultural e científica e a vertente técnica dos cursos, ou seja, entre os professores internos e os formadores externos. Neste âmbito, evidencia-se o valor da construção de um portefólio dos trabalhos realizados pela EPI, como um meio de preservar e fortalecer a identidade e cultura escolar.

Abordando a questão dos objetivos, é reconhecida pela organização uma melhoria a ser feita neste sentido, como forma de orientar os membros para a prossecução de objetivos e metas concretas e precisas. Pretende-se que deste modo, o sistema avaliativo e de supervisão dos processos da organização seja mais científico e fiável, estando sustentado em metas quantitativas e qualitativas que justificam os resultados obtidos e alcançados no ano letivo escolar, bem como as melhorias a serem efetuadas.

Por fim, em relação aos papéis do gestor, salienta-se a importância da sua ação no contexto simbólico, quanto aos papéis culturais. Torna-se essencial um conhecimento sistemático e profundo da organização, que exige ao gestor uma constante atualização acerca da vida organizacional e dos membros que a constituem. Isto é, ser como que um investigador e procurar não só inspecionar e analisar a cultura manifestada, como também promover uma visão conjunta na organização, sendo capaz de articular diferentes perspetivas e culturas individuais, mobilizar para ação, liderar perante a forma de funcionamento e atuação e, acima de tudo, ser um símbolo, sendo moldado e deixando-se moldar pela cultura envolvente, mas sendo reconhecido como um ponto de encontro comum entre todos.

Em conclusão, penso que o estudo sobre as temáticas da cultura organizacional e dos papéis culturais do gestor se apresenta pertinente no âmbito da área da Administração Educacional. Por outro lado, torna-se interessante e inovador, também devido ao local em que decorre a investigação, tratando-se de uma escola de carácter profissional. Assim, o objetivo principal é que este estudo possa contribuir para o conhecimento e produções científicas relacionadas com a matéria e dentro da área académica.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Coleção Foco. Porto: Asa Editores.
- Antunes, F. (2005). *Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal*. *Revista Brasileira de Educação*, n° 29. Retrived from: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a04.pdf>.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, n° 232.
- Barroso, J. (2002c). A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I, n.º 1 (7), 277-298.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bush, T. (2006). *Theories of Educational Management*. London: Sage.
- Cameron, K. & Quinn, R. (1998). *Diagnosing and changing Organizational Cultures*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candeias (2010). *A avaliação interna da escola: entre o individual e o colectivo*. In Nascimento, J. (org.), *ELO 17 Autoavaliação das Escolas e Processos de Automonitorização*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Revista ELO 17 – Setembro de 2010, 101-122. Retrieved from: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>
- Chauvet, A. (1999). *Métodos de Gestão: O Guia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chorão, F. (1992). *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Clímaco, C. (2005). A escola como organização inteligente. In Clímaco, C. (2005). *Avaliação de sistemas em Educação* (145-188). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). *Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1319-1340, dezembro 2003. Retrieved from: www.cedes.unicamp.br.
- Deal, T & Peterson, K. (2007). Eight roles of symbolic leaders. In Fullen, M. (2007). *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Felício, M., Lopes, A., Salgueiro, F., & Parreira, P. (2007). *Competências de Gestão. Um instrumento de medida para a realidade portuguesa*. Revista portuguesa e brasileira de gestão. Retrieved from: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v6n3/v6n3a03>
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- González, M., Cano, N. & Portela, A. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Hofstede, G. (1998). *Identifying Organizational Subcultures: An Empirical Approach*. In Journal Of Management Studies, vol. 35, nº1.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: laboratory for Student Success, Temple University.
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: ASA.
- Lopes, A. (2010). *A Cultura Organizacional em Portugal: de dimensão oculta a principal ativo intangível*. Gestão e Desenvolvimento, 17-18 (2009-2010), 3-26. Retrieved from: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_3.pdf
- Lopes, A., Reto, L. (1990). *Identidade da Cultura e Gestão pela Cultura*. Lisboa: Sílabo.
- Madeira, H. (2006). *Ensino Profissional de Jovens. Um Percurso Escolar Diferente para a (Re) Construção de Projetos de Vida*. Revista Lusófona de Educação, nº 7. Retrieved from: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a08.pdf>
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (1986). *Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato*. São Paulo: Nova Cultural.
- Neves, J. (1996). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos: Portugal no contexto de outros países*. Lisboa: ISCTE. Tese de Doutoramento.
- Quinn, R. & Rohrbaugh, J. (1983). *A spacial modelo of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis*. Management Science, 29, 363-377.
- Schein, E. (1985). *Organizational Cultures and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, L. (1996) *Cultura organizacional e modelizações teórico-conceituais: Reflexões para a (re) definição de um estatuto científico-epistemológico..* Práticas e Processos da Mudança Social. Associação Portuguesa de Sociologia - III Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Celta Editora. Retrieved from: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR492fc7a4c3594_1.pdf
- Torres, L. (2003). *Reconstruindo o Modelo Teórico de Análise da Cultura Organizacional em Contextos Escolares*. In Torres, l. (2003), *Cultura organizacional em contexto educativo*:

sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária. Universidade do Minho: Tese de Doutoramento.

Torres, L. (2005). *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico.* Ensaio: aval. pol. públ. Educ: Rio de Janeiro. v.13, n.49, 435-451, out./dez. 2005. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>

Torres, L. (2008) *Modos de Regulação Cultural nas Organizações Escolares: Um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária.* Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008, 77 - 96.

Yañez, J., Moreno, M., Estepa, P., Martinez, J. & Altopiedi, M. (2008). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo.* Madrid: Síntesis.

ANEXOS

Índice de anexos em CD-ROM

1. Entrevista:
 - 1.1. Guião de entrevista
 - 1.2. Protocolo
 - 1.3. Análise de conteúdo
2. Inquérito por questionário
 - 2.1. Formulário de inquérito
 - 2.2. Resultados
 - 2.3. Análise de conteúdo
3. Diários de campo
4. Grelha de registo de observação
5. Documentos produzidos no âmbito do estágio:
 - 5.1. Guião Projeto educativo
 - 5.2. Projeto educativo
 - 5.3. Guião do Plano anual de atividades
 - 5.4. Manual de participação disciplinar (Regulamento interno)
 - 5.5. Grelha síntese de objetivos
 - 5.6. Síntese da atividade pedagógica
 - 5.6.1. Matriz *SWOT*
 - 5.7. Organograma
 - 5.8. Calendário letivo 2015/2016
 - 5.9. Calendário de recuperações em época especial
 - 5.10. Calendário de divulgação e brochura dos mini cursos
 - 5.11. Calendário da “Escola Segura”
6. Tabelas de síntese produzidas:
 - 6.1. Categorização das tarefas e papéis do gestor da EPI
 - 6.2. Correspondência entre os papéis do gestor e os papéis culturais do gestor em contexto escolar
 - 6.3. Categorização das atividades de estágio